



LOGOPEDIA JAKO NAUKA

Tom I

Przedmiot i metodologia badań

Redakcja naukowa

Jolanta Panasiuk

PAN
POLSKA AKADEMIA NAUK

R A D A
JĘZYKA POLSKIEGO

LOGOPEDIA JAKO NAUKA



LOGOPEDIA JAKO NAUKA

Tom I

Przedmiot i metodologia badań

Redakcja naukowa

Jolanta Panasiuk

Seria
„Logopedia jako Nauka”

Redaktor serii
Jolanta Panasiuk

Sekretarz serii
Urszula Jęczeń

Tom I
Przedmiot i metodologia badań

Recenzent tomu
prof. dr hab. Edward Łuczyński

Redakcja językowa i korekta tomu
Teresa Dunin

Przygotowanie publikacji
LogoScript Sp. z o.o., ul. Dembowskiego 4/54, 02-784 Warszawa
tel. +48 22 254 95 87, e-mail: logoscript@logoscript.pl

ISBN 978-83-66847-56-9

Wydawnictwo: Polska Akademia Nauk
Warszawa 2023

Spis treści

Przedmowa, <i>Jolanta Panasiuk</i>	7
ASPEKTY METODOLOGICZNE	
<i>Miroslaw Michalik</i>	
Logopedia jako nauka <i>sensu largo</i> a logopedia jako nauka <i>sensu stricto</i>	13
<i>Ewa Hrycyna</i>	
Wybrane problemy poznania w logopedii – na przykładzie zaburzeń ze spektrum autyzmu.	35
<i>Urszula Jęczeń</i>	
Reprezentacja wiedzy w umyśle dziecka a procedury diagnozy logopedycznej	51
<i>Barbara Gawda</i>	
Emocjonalna fluencja werbalna. Techniki opisu struktury pojęć	65
<i>Grażyna Jastrzębowska</i>	
Zaburzenia rozwoju mowy i języka – ustalenia terminologiczne	81
TEORETYCZNE PODSTAWY POSTĘPOWANIA LOGOPEDYCZNEGO	
<i>Jolanta Panasiuk</i>	
Modele rozwoju i inwolucji człowieka a teoria i praktyka logopedyczna	97
<i>Barbara Boniecka</i>	
Poznanie w dziecięcych strukturach językowych	121
<i>Alina Maciejewska</i>	
Analogia w języku – ustalanie relacji formy i treści narzędziem diagnozy i terapii logopedycznej	171
<i>Ewa Boksa</i>	
Mechanizm interakcji w procesie diagnozowania osób ze spektrum autyzmu	187

<i>Danuta Pluta-Wojciechowska</i>	
Efektywność terapii dyslalii jako kategoria badań naukowych w logopedii	201
<i>Kinga Kowalska</i>	
Wymowa wzorcowa w stylizacji. Gwara podkrakowska w <i>Weselu</i> Stanisława Wyspiańskiego w praktyce scenicznej	217
PERSPEKTYWY BADAWCZE	
<i>Barbara Kamińska</i>	
Od intuicji do badań obiektywnych w logopedii artystycznej	235
<i>Natalia Siudzińska, Marzena Stępień, Olga Jauer-Niworowska, Joanna Peradzyńska</i>	
Metodologiczna interdyscyplinarność w logopedii na przykładzie badań fonacji	247
<i>Anita Lorenc, Joanna Stępień</i>	
Standard postępowania logopedycznego w przypadku osób transpłciowych przechodzących tranzycję – wprowadzenie do problematyki oraz propozycja procedur	263
DYGRESJA. Z ZAGADNIENÍ WSPÓŁCZESNEJ KOMUNIKACJI JĘZYKOWEJ	
<i>Paweł Nowak</i>	
Między skutkiem a intencją. Pragmalingwistyka odbiorcy i odbiorczyń w interakcjach językowych i społecznych	281

Przedmowa

Publikacja jest pokłosiem ogólnopolskiej konferencji naukowej, która odbyła się online w dniach 20–21 września 2021 r. w ramach działalności Zespołu Rozwoju i Zaburzeń Mowy Rady Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk. Zespół Rozwoju i Zaburzeń Mowy został powołany w 2019 r. w trakcie VII kadencji Rady Języka Polskiego i zakresem swego działania obejmuje wszelkie sprawy związane z logopedią – nauką o biologicznych podstawach mowy, to jest wiedzą o rozwoju językowym, zaburzeniach mowy, ortofonią oraz profilaktyką zaburzeń mowy. Do zadań Zespołu należy m.in.: rozwijanie świadomości społecznej dotyczącej prawidłowości rozwoju mowy, poprawnej wymowy i zaburzeń mowy; ocena stanu sprawności językowych i komunikacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, osób posługujących się zawodowo słowem mówionym, chorych z zaburzeniami mowy powstałymi w wyniku schorzeń somatycznych, neurologicznych i psychicznych; przygotowanie programów działań profilaktycznych w odniesieniu do dzieci, młodzieży i dorosłych, u których mogą wystąpić zaburzenia mowy.

Działalność Zespołu w strukturze Rady Języka Polskiego wiąże się także z pewną misją. Otóż od połowy XX w., odkąd w Polsce kształtuje się odrębna płaszczyzna badawcza, obejmująca problemy języka i mowy w rozwoju oraz w zaburzeniach, powstają ośrodki naukowe prowadzące badania w tym zakresie, rozwija się kształcenie przyszłych logopedów, coraz wyraźniej rysuje się potrzeba wypracowania metodologii badań logopedycznych. Dotychczas problematyka rozwoju i zaburzeń mowy ujmowana była z perspektywy różnych dyscyplin naukowych, m.in.: językoznawstwa, pedagogiki, psychologii, medycyny, co skutkowało tym, że problemy logopedyczne opisywane były na gruncie odległych od siebie dziedzin wiedzy, rozmaicie były nazywane i definiowane w obrębie poszczególnych nauk, przez co nie tworzyły spójnej refleksji teoretycznej. Przedmiot badań logopedycznych, sytuujący się wcześniej w obrębie nauk medycznych, społecznych bądź humanistycznych, wyodrębnia się coraz wyraźniej, zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym, jako osobna przestrzeń, wymagająca swoistych metod opisu. Transdyscyplinarność przedmiotu badań zjawisk logopedycznych nakazuje opracować taką metodologię, która jasno określi obszar badawczy, odpowiednio zhierarchizuje problemy badawcze, ustali aparat terminologiczno-pojęciowy.

Celem publikacji jest przedstawienie dotychczasowych podejść metodologicznych w badaniu języka w normie biologicznej i w zaburzeniach. Niniejszy tom prezentuje

prace uznanych polskich badaczy z różnych ośrodków akademickich (Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Uniwersytetu Pedagogicznego oraz Wyższej Szkoły Aktorskiej w Krakowie, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Uniwersytetu Warszawskiego) o znaczącym dorobku naukowym w zakresie szeroko pojętych badań nad językiem, umysłem i komunikacją, którzy prezentują metodologię badawczą wypracowaną na potrzeby własnych badań. Bogactwo problematyki prezentowanych opracowań ujęte zostało w cztery bloki tematyczne.

Blok pierwszy, zatytułowany *Aspekty metodologiczne*, obejmuje prace dotyczące usytuowania logopedii w systemie nauk (Miroslaw Michalik: *Logopedia jako nauka „sensu largo” a logopedia jako nauka „sensu stricto”*. *Różnicowa refleksja metalogopedyczna*), koncepcji teoretycznych w badaniach relacji język – umysł (Ewa Hrycyna: *Wybrane problemy poznania w logopedii – na przykładzie zaburzeń ze spektrum autyzmu*, Urszula Jęczeń: *Reprezentacja wiedzy w umyśle dziecka a procedury diagnozy logopedycznej*, Barbara Gawda: *Emocjonalna fluencja werbalna. Techniki opisu struktury pojęć*) oraz problemów związanych z terminologią logopedyczną (Grażyna Jastrzębowska: *Zaburzenia rozwoju mowy i języka – ustalenia terminologiczne*),

W obrębie drugiego bloku, zatytułowanego *Teoretyczne podstawy postępowania logopedycznego*, znalazły się opracowania dotyczące różnych koncepcji opisu zjawisk językowych w normie i zaburzeniach, z których wynikają implikacje diagnostyczno-terapeutyczne dla postępowania logopedycznego (Jolanta Panasiuk: *Modele rozwoju i inwolucji człowieka a teoria i praktyka logopedyczna*, Barbara Boniecka: *Poznanie w dziecięcych strukturach językowych*, Alina Maciejewska: *Analogia w języku – ustalenie relacji formy i treści narzędziem diagnozy i terapii logopedycznej*, Ewa Boksa: *Mechanizm interakcji w procesie diagnozowania osób ze spektrum autyzmu*, Danuta Pluta-Wojciechowska: *Efektywność terapii dyslalii jako kategoria badań naukowych w logopedii*, Kinga Kowalska: *Wymowa wzorcowa w stylizacji. Gwara podkrakowska w „Weselu” Stanisława Wyspiańskiego w praktyce scenicznej*).

Perspektywy badawcze to trzeci blok prac, które dotyczą rozwoju i krystalizowania się metodologii badawczej (Barbara Kamińska: *Od intuicji do badań obiektywnych w logopedii artystycznej*), zasad projektowania badań interdyscyplinarnych (Natalia Siudzińska, Marzena Stępień, Olga Jauer-Niworowska, Joanna Peradzyńska: *Metodologiczna interdyscyplinarność w logopedii na przykładzie badań fonacji*) oraz poszerzania się pola badawczego logopedii (Joanna Stępień, Anita Lorenc: *Standard postępowania logopedycznego w przypadku osób transpłciowych przechodzących tranżycję – wprowadzenie do problematyki oraz propozycja procedur*).

Tom zamyka *Dygresja. Z zagadnień współczesnej komunikacji językowej* – interesująca propozycja typologii odmian języka wyrastająca z założeń pragmatyki językowej (Paweł Nowak: *Między skutkiem a intencją. Pragmalingwistyka odbiorcy i odbiorczyni w interakcjach językowych i społecznych*).

Prezentowana publikacja jest pierwszym tomem serii wydawniczej „Logopedia jako Nauka” i otwarciem dyskusji nad metodologią wielospecjalistycznych, inter- i transdyscyplinarnych badań nad uwarunkowaniami rozwoju i zaburzeń mowy. Wierzę, że cykl konferencji naukowych i publikacji pokonferencyjnych pod patronatem Rady Języka Polskiego i Polskiej Akademii Nauk będzie ważnym głosem w dyskusji nad metodologią badań logopedycznych i kolejnym krokiem w drodze do wyodrębnienia się logopedii jako osobnej dyscypliny naukowej.

Miłym obowiązkiem redaktora są podziękowania Osobom, których starania sprawiły, że udało się zorganizować pierwszą konferencję logopedyczną pod egidą RJP i PAN oraz wydać pierwszy tom serii „Logopedia jako Nauka”. Dziękuję Pani Profesor Katarzynie Kłosińskiej, przewodniczącej Rady Języka Polskiego, za wszelkie wsparcie udzielane działaniom naszego Zespołu. Dziękuję wiceprzewodniczącej Zespołu Rozwoju i Zaburzeń Mowy Pani Profesor Marzenie Stępień za współpracę przy opracowywaniu koncepcji cyklu konferencji naukowych oraz serii wydawniczej. Dziękuję Pani dr Urszuli Jęczeń, sekretarz Zespołu, za pomoc w zebraniu artykułów i przygotowaniu tomu do druku. Dziękuję Pani mgr Dagmarze Banasiak, sekretarz RJP, za serdeczną życzliwość i skuteczną pomoc w dopełnieniu niezbędnych formalności związanych ze zorganizowaniem konferencji i publikacją monografii pokonferencyjnej. Dziękuję wszystkim Referentom za zgłoszenie interesujących wystąpień konferencyjnych oraz owocną dyskusję, a także Autorom, którzy przygotowali swe prace do druku. Dziękuję Pani Redaktor Teresie Dunin za językową redakcję całego tomu i wnikliwą korektę. Wyrazy wdzięczności składam Panu Profesorowi Edwardowi Łuczyńskiemu za trud włożony w przygotowanie recenzji wydawniczej tego tomu.

Jestem przekonana, że pierwszy tom serii „Logopedia jako Nauka”, który jest owocem pracy tak wielu osób, przyniesie spodziewany pożytek i rozwinie dyskusję nad metodologią badań logopedycznych, a zawarte w nim prace poszerzą horyzont refleksji logopedycznej, stając się podstawą do wyznaczenia najwyższych standardów naukowych i etycznych w badaniu biologicznych uwarunkowań mowy. Max Planck (1858–1947), laureat Nagrody Nobla w dziedzinie fizyki z 1918 r., powiedział: „To nie posiadanie prawdy, lecz poczucie sukcesu towarzyszące jej poszukiwaniu wzbogaca szukającego i przynosi mu szczęście”. Niechaj te słowa o poszukiwaniu utwierdzą nas w przekonaniu, że zainicjowany cykl konferencji metodologicznych oraz seria wydawnicza „Logopedia jako Nauka” spełnią swoją misję.

Jolanta Panasiuk

ASPEKTY METODOLOGICZNE

Mirosław Michalik

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Katedra Języka Polskiego

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9260-3014>

Logopedia jako nauka *sensu largo* a logopedia jako nauka *sensu stricto*. Różnicowa refleksja metalogopedyczna

Logopedics as science *sensu largo* vs. logopedics as science *sensu stricto*. Differential metalogopedic reflection

Streszczenie: Treść rozdziału, sytuując się po stronie opracowań metodologicznych, teoretycznych, koncepcyjnych, odzwierciedla proces budowania metateorii dotyczącej logopedii jako nauki w znaczeniu szerokim (*sensu largo*) oraz logopedii jako nauki w znaczeniu wąskim (*sensu stricto*). Mimo że logopedia *sensu stricto* jest częścią logopedii *sensu largo*, granice między nimi są wyraźne i na poziomie metanauki – nieprzekraczalne. Zamierzony radykalizm demarkacyjny pozwolił wyodrębnić logopedię podkreślającą swoje związki z zewnętrznymi uwarunkowaniami jej rozwoju (historycznymi, społeczno-kulturowymi, psychologicznymi), której podstawowe kategorie badawcze to: podmiot logopedii, przedmiot logopedii i logopedia *sensu stricto*, oraz samą logopedię *sensu stricto*, której składowymi są: praca naukowa i jej wytwory (wiedza o przedmiocie poznania, metodologia, terminologia). Ta druga, stanowiąc twarde naukowe jądro logopedii, wykracza już poza poziom nauki w kierunku metanauki, czyli metalogopedii.

Słowa kluczowe: metalogopedia, logopedia *sensu largo*, logopedia *sensu stricto*, epistemologia logopedii.

Summary: The content of the chapter, which is located among methodological, theoretical and conceptual works, reflects the process of building a metatheory concerning logopedics as science in a broad sense (*sensu largo*), as well as logopedics in a narrow sense (*sensu stricto*). Although logopedics *sensu stricto* is part of logopedics *sensu largo*, the borders between them are clear and at the level of metascience – impassable. An intended demarcation radicalism made it possible to distinguish logopedics, which emphasises its links with external conditions of its development (historical, social-cultural, psychological), whose basic research categories are: the subject of speech therapy, the object of speech therapy and speech therapy *sensu stricto*, as well as logopedics *sensu stricto* itself, whose components are: research work and its products (the knowledge about the subject of cognition, methodology, terminology). The latter, which is a hard scientific nucleus of logopedics, goes beyond the level of science in the direction of metascience, that is metalogopedics.

Keywords: metalogopedics, logopedics *sensu largo*, logopedics *sensu stricto*, epistemology of logopedics.

Założenia

- I. Jeśli przyjąć, że w historii nauki wyróżnia się cztery okresy jej uprawiania: 1) arystotelesowski, czyli klasyczny (Arystoteles), 2) wielkiego przełomu z naturami – praktycznym (Mikołaj Kopernik, Johannes Kepler, Galileo Galilei, Isaac Newton) oraz formalnym (René Descartes, Gottfried Wilhelm Leibniz, Immanuel Kant), 3) pozytywistyczny – tzw. pierwszy (August Comte), drugi, czyli empiriokrytycyzm (Ernst Mach, Richard Avenarius) oraz trzeci, czyli neopozytywizm, pozytywizm logiczny (Moritz Schlick, Rudolf Carnap), 4) popperyzm i postpopperyzm (Karl Popper, Thomas Kuhn, Imre Lakatos), do snucia refleksji metalogopedycznej wykorzystam: Arystotelesowskie wnioskowanie dedukcyjne, kiedy to na podstawie przesłanek, aksjomatów buduje się pewne teorematy, twierdzenia pochodne, oraz jego weryfikacjonizm, osiągnięcia nurtu formalnego wielkiego przełomu, głównie sądy Leibniza oraz Kanta i, konsekwentnie, neokantystów (Heinricha Rickerta, Brunona Bauchy ze szkoły baddeckiej oraz Paula Natorpa, Hermana Cohena, Ernsta Cassirera ze szkoły marburskiej), logycyzm, weryfikacjonizm, demarkacjonizm i, w mniejszym stopniu, unifikacjonizm neopozytywistów, falsyfikacjonizm Poppera i, sporadycznie, na zasadzie polemiki, demystyfikacjonizm neopopperystów.
- II. Podjęte dywagacje, służące budowaniu pewnej metateorii logopedii, posiadają następujące atrybuty: 1. Mają charakter warunkowy i negocjowany, co ma związek z przyjęciem kilku założeń niemających statusu absolutnych, poddających się za to negocjacji; 2. Rozwiązania są niekompletne i obciążone ryzykiem błędu, a kreślony szkic, być może w przyszłości stanowiący wyimek większej całości¹, nie nosi jeszcze znamion ujęcia systemowego; zarysowany przedmiot refleksji jest otwarty, rozwija się i może obejmować nowe pola, np. takie jak: podmiot logopedii², przedmiot logopedii, logopedyczna praca naukowa; 4. Istnieje możliwość zastosowania wobec niej Popperowskiego paradygmatu falsyfikacjonizmu, choć dominuje Arystotelesowski weryfikacjonizm nauk dedukcyjnych; 5. Zachowują neutralność w stosunku do systemów aksjologicznych i, zgodnie z paradygmatem neopozytywistycznym, starają się być tylko czystym opisem, konstatacją faktów; 6. Odchodzą od zdroworoządkowych, często uproszczonych schematów wyobrażeniowych i intelektualnych; 7. Różnicowa refleksja ma rację bytu na mocy przekonania, że rozwojowi logopedii jako nauki musi towarzyszyć refleksja metodologiczna, która ma charakter *ex post*; 8. Prowadzone badania mają charakter transcendentny, czyli przekraczający granice doświadczenia (Pilch, Bauman 2010; por. także Aduszkiewicz, red.,

¹ Roboczo planowany cykl tytułuję: *Logopedyczne szkice metodologiczne*.

² W minionym roku na łamach lubelskiej „Logopedii” ukazał się mój tekst *Podmiot logopedii. Szkic metodologiczny*, otwierający dyskusję nt. tytułowego podmiotu nauki o zaburzeniach mowy.

2004; Bobrowski 1998; Michalik 2018; 2021; Michalik, Horyń i Olma 2021; Popper 1977; Tatariewicz 1993; Źyciński 2015). Wymienione warunki stawiają zaproponowaną refleksję po stronie nauki, a nie ideologii³.

- III. Z dwóch opozycyjnych modeli uprawiania nauki i metanaukowej interpretacji faktów: eksternalistycznego i internalistycznego, zdecydowanie opowiadam się za internalizmem, z jego: 1) treściami teorii i sądów naukowych determinowanymi przez wewnętrzną zawartość ich racjonalnych uzasadnień, a nie – jak chce eksternalizm – z podkreślaniem związków między treścią zawartością nauki a zewnętrznymi uwarunkowaniami jej rozwoju (historycznymi, społeczno-kulturowymi, psychologicznymi); 2) weryfikacjonizmem, falsyfikacjonizmem, dedukcją, skupieniem uwagi na czystych faktach, w przeciwieństwie do eksternalistycznych – kontekstualności, empirii, indukcji, zdroworozsądkowości; 3) poznawczym radykalizmem, skłonnością do polaryzacji stanowisk, negacją metafizyki, a nie – co akceptuje eksternalizm – uwzględnieniem czynników pozaracjonalnych, metafizycznych (por. Źyciński 2015).
- IV. Ramą metodologiczną i punktem odniesienia dla tworzonej metalogopedii czynię koncepcję metalingwistyki Franciszka Gruczy (1983), stanowiącą epistemologiczne, metodologiczne, teorio-naukowe podstawy lingwistyki, czyli jednej z dziedzin ludzkiego poznania.

Logopedia jako nauka

Leksem „logopedia” zdaje się posiadać dwie podstawowe, choć nierównorzędne, konotacje. Pierwsza dotyczy logopedii jako działalności praktycznej, użytecznej, terapeutycznej, służebnej wobec człowieka potrzebującego pomocy. Celem tak postrzeganej logopedii jest niesienie pomocy, a skutkiem takiego jej rozumienia jest rosnący w społeczeństwie prestiż zawodu logopedy, jego atrakcyjność, coraz szersze, skuteczniejsze i bardziej opłacalne z ekonomicznego punktu widzenia możliwości wykonywania oraz budująca się wokół tej profesji atmosfera pewnej misyjności, ugruntowujące jej status jako działalności ważnej, bo potrzebnej, użytecznej i kon-

³ Mimo że występują podobieństwa między ideologią a nauką (obejmowanie zbiorów przekonań/założeń wyjściowych, proponowanie systemu pojęć i idei, kwalifikowanie relacji pomiędzy pojęciami, procesami), budowana koncepcja metalogopedii: nie oferuje absolutnej pewności, nie jest stała, zamknięta, skończona, nie unika testowania i fałsyfikowania, nie podlega wartościowaniu aksjologicznemu ze względu na przedmiot refleksji, tym samym lokuje się w opozycji do ideologii (por. Pilch, Bauman 2010). Zygmunt Hajduk, różniąc ideologię i naukę, stwierdza: „Ideologia jest czymś odmiennym zarówno od nauki, jak i od światopoglądu. Zawiera ona dyrektywy realizacji określonych wymagań klasy społecznej. Ideologia zawsze wymaga lojalności i posłuszeństwa, narzuca dyrektywy dotyczące zakresu badań i sposobu postępowania badawczego” (Hajduk 2007).

kretniej⁴. Logopeda terapeuta, logopeda przewodnik⁵, logopeda nauczyciel, prawie lekarz⁶, pełna poświęcenia postać budująca w umyśle drugiego niezwykle skomplikowany byt, jakim jest język, autorytet, ale i człowiek sukcesu dobrze odnajdujący się na rynku pracy, doskonale wpisuje się w nurt praktyczny logopedii, skupiający się przede wszystkim na wdrażaniu procedur i strategii postępowania logopedycznego w zakresie działań terapeutycznych (Grabias 2012: 59–60; Michalik, Horyń i Olma 2021: 14–15). Reasumując: tak rozumiana logopedia posiada następujące wymiary: społeczny, instytucjonalny, utylitarny, prakseologiczny, ekonomiczny, metafizyczny, ale również populistyczny (Michalik 2015: 32).

Drugie, mniej popularne, choć dla nas kluczowe znaczenie terminu „logopedia” przywołuje na myśl pewien byt, przestrzeń mentalną konceptualizowaną w kategoriach nauki, czyli pewnego rodzaju wiedzy ludzkiej. Dość powszechnie, odwołując się do neopozytywistów, przyjmuje się, że taka właśnie logopedia posiada:

- 1) swój przedmiot badań – biologiczne uwarunkowania języka i zachowań językowych (Grabias 2019);
- 2) pewien poziom refleksji metanaukowej – posługuje się nie tylko zdaniem o zdaniach o rzeczywistości (nauka), ale również zdaniem o zdaniach o rzeczywistości (metanauka) (Bobrowski 1993; Życiński 1983; Michalik 2018);
- 3) hierarchiczny układ celów diagnostycznych, prognostycznych, anagnostycznych (Grabias, Panasiuk i Woźniak, red., 2015);
- 4) procedury postępowania: badawczego (Milewski, Kaczorowska-Bray, red., 2015) i praktycznego (Grabias, Panasiuk i Woźniak, red., 2015).

Oczywiście stopień realizacji tych atrybutów, swoistego nasycenia ich treściami logopedii jako nauki jest różny.

Ad 1. Jeśli chodzi o przedmiot badań, Leon Kaczmarek, realnie tworząc polską logopedię, stwierdził, iż jest ona nauką o komunikowaniu się człowieka (Kaczmarek 1991). Stanisław Grabias, rozwijając, ale i treściowo redukując Kaczmarski maksymalizm, uznał, iż przedmiotem logopedii są zaburzenia komunikacji językowej (Grabias 1991). Po kilkunastu latach zaproponował jednak, by logopedię postrzegać jako naukę „o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych” (Grabias 2012: 57). Przedmiot logopedii w ujęciu Kaczmarka wyodrębnił się z komponentów

⁴ O misyjności logopedii pisał niedawno Stanisław Grabias: „Logopedia ma [...] do spełnienia sobie tylko właściwą misję. Zaburzenie mowy niestety zawsze, w większym lub mniejszym stopniu, uniemożliwia człowiekowi uczestnictwo w życiu, a logopeda, budując w umyśle język lub usprawniając komunikację, staje się przewodnikiem na drodze powrotu jednostki do społeczeństwa” (2015: 15).

⁵ O logopedzie przewodniku, przybierającym w znaczeniu aksjologicznym postawę akceptującą rzeczywistość i ludzkie wybory oraz propagującym w postępowaniu terapeutycznym metodę sokratyczną – nieoddziałującą wprost, za to doskonale uczącą rozumowania moralnego poprzez „podawanie w wątpliwość”, pisał Maciej Migocki (2013).

⁶ Logopeda pracujący w służbie zdrowia, często po studiach specjalizacyjnych, posiada status zbliżony do dyplomowanego fizjoterapeuty, czyli przedstawiciela zawodu paramedycznego.

wiedzy językoznawczej, medycznej, psychologicznej i pedagogicznej (Kaczmarek 1991), zaś wczesna refleksja Grabiasa na temat logopedii podkreślała korelacje między nią a naukami medycznymi. Ten splot logopedii z medycyną jeszcze bardziej zacieśnił się już w XXI w., gdy powszechnie przyjęto, iż logopedia jest nauką o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych (Grabias 2012: 57; 2019: 285–287).

Widać wyraźnie, że mamy do czynienia z redukcjonizmem poznawczym i definicyjnym – zakres terminu „logopedia” ulega zawężeniu, dzięki czemu – zgodnie z koncepcją pól semantycznych – wzrasta jego treść (por. Lyons 1984). Tendencji tej przypisać można kierunek od teorii komunikacji, poprzez naukę o jej zaburzeniach, skończywszy na ich biologicznych uwarunkowaniach (Michalik 2015: 33). Jestem przekonany, że refleksja na temat przedmiotu logopedii jako nauki, zważywszy na dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość społeczną, ale i naukową, powinna być permanentna (Michalik 2022).

Ad 2. Bez wątpienia logopedia pretendująca do miana nauki stara się reprezentować pewien poziom refleksji metanaukowej, posługując się w warstwie językowej zdaniami o zdaniach o zdaniach o rzeczywistości (Bobrowski 1993; Źyciński 1983; Michalik 2018), tym samym posługując się swoistym językiem, umożliwiającym realizację stawianych przed nią celów, m.in. za sprawą jego logicznej budowy i wykorzystywanych terminów (Szołtysek 2011: 200). Jeśli przyjmiemy, że metanauka to nauka, której przedmiotem jest nauka (Grucza 1983), lub – nieco inaczej – że to ogólna metodologia nauk (Heller 2019), i dodatkowo odniesiemy to do bliskiej logopedii metalingwistyki, czyli do gnoseologicznych, teorio-naukowych podstaw lingwistyki (Grucza 1983), a więc epistemologii językoznawstwa (Hjelmslev 1963), uzyskać możemy trzy konkurencyjne w stosunku do siebie terminy: 1) metalogopedia – ‘nauka, której przedmiotem jest logopedia jako nauka’ lub ‘gnoseologiczne, teorio-naukowe podstawy logopedii’; 2) metodologia logopedii; 3) epistemologia logopedii. Zapropozowane terminy przynależą do dwóch porządków: filozofii nauki i metanauki. I mimo że są to studia tej samej rzeczywistości, filozofia nauki traktuje naukę jako zjawisko będące przedmiotem refleksji filozoficznej, dążąc do wypracowania całościowej wizji ujętej diachronicznie nauki, metanauka zaś zajmuje się „technicznym” aspektem nauki, badaniem metod stosowanych w nauce, to nic innego jak sformalizowana teoria nauki (Źyciński 2015: 13–20). Zatem zgodnie z tym definicyjnym duchem filozofia logopedii traktowałaby logopedię jako zjawisko będące przedmiotem refleksji filozoficznej, dążąc do wypracowania całościowej wizji ujętej diachronicznie logopedii, zaś metalogopedia, czyli sformalizowana teoria logopedii, zajmowałaby się „technicznymi” aspektami logopedii jako nauki, badając metody w niej stosowane. Chcąc uniknąć wrażenia interdyscyplinarności rabunkowej lub butikowej (por. Koczanowicz 2011: 38), opowiadam się za popularyzacją drugiego z nich – metalogopedii⁷.

⁷ Można wyróżnić dwa patologiczne typy interdyscyplinarności: rabunkową, polegającą na bezwzględnym przejmowaniu bez oryginalnego kontekstu przez jedną z dyscyplin pojęć, metod czy koncepcji innej dyscypliny, w wyniku czego pozostają same nazwy, nieprzystające do nowej formuły

Ad 3. Logopedia jako nauka posiada hierarchiczny układ celów diagnostycznych, czyli opisujących i objaśniających stan zjawisk, oraz prognostycznych – przewidujących stany i budujących programy naprawcze (Grabias 2019: 290). Cel trzeci, anagnostyczny, umożliwiający gromadzenie wiedzy na temat interpretacji badanych zjawisk w przeszłości, czeka dopiero na systemową realizację⁸. Bez niej, po pierwsze, zanegowany zostanie status logopedii jako nauki, gdyż każda nauka, ewoluując, wymaga refleksji diachronicznej, co automatycznie podkreśla jej wymiar dynamiczny⁹; po drugie, osoby zajmujące się logopedią jako nauką popadną w tzw. prezentyzm, w ramach którego przeszłość interpretowana jest wyłącznie z dzisiejszej perspektywy z wykorzystaniem współczesnej siatki pojęciowej; często w badaniach naukowych wychodzi należy od dawnego, historycznego (przeszłego) stanu wiedzy, pojęć i terminów, oczywiście nieustannie konfrontując go z dzisiejszym poziomem zaawansowania refleksji naukowej, również logopedycznej (Bod 2013: 24).

Ad 4. Z dwóch procedur postępowania – badawczej i praktycznej – ta druga nosi znamiona opracowanej i wdrożonej. Zwieńczeniem starań środowiska logopedycznego w tym zakresie są *Standardy postępowania logopedycznego* (Grabias, Panasiuk i Woźniak, red., 2015), kodyfikujące procedury diagnostyczne i terapeutyczne wszystkich zaburzeń mowy, a opracowane przez najlepszych specjalistów z danej subdyscypliny logopedycznej. Jeśli z kolei chodzi o procedury postępowania badawczego, z trzech powszechnie uznanych, tj. podstawowych, czyli wzbogacających i porządkujących wiedzę teoretyczną, stosowanych, a więc rozwijających wyniki badań podstawowych w celach praktycznych, oraz wdrożeniowych, których celem jest budowanie

pojęcia, oraz butikową, pojawiającą się wtedy, gdy szuka się kategorii, które dają okazję do uwznioślenia płaskich konstatacji lub niemiarodajnych wyników badań, nadając pozorną głębię banalnym tezom (por. Koczanowicz 2011: 38; por. także Michalik 2015: 39–40). Nie przywołuję konkretnych przykładów logopedycznych interdyscyplinarnych „rabunków” i „butików”, gdyż obserwujący współczesny „rynek” logopedyczny potrafią wymienić wiele przejęć bez oryginalnego kontekstu idei i pomysłów, na przykład psychologicznych czy – co szczególnie dziś modne – neurobiologicznych. Równie często widać uwznioślanie płaskich konstatacji, które słabo podpierane niby-klinicznymi badaniami, starają się nadawać głębię banalnym sądom. Tendencje te u wytrawnych logopedów i sumiennych badaczy wywołują zażenowanie, u naiwnych adeptów logopedii – zachwyt (Michalik, Horyń i Olma 2021).

⁸ Próba usystematyzowanych logopedycznych badań anagnostycznych została ostatnio podjęta w Katedrze Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w ramach projektu badawczego zatytułowanego „U źródeł polskiej terminologii logopedycznej”, realizowanego przez Ewę Horyń, Marcelego Olmę i piszącego te słowa. Jej wymiernym efektem będzie cykl monografii dotyczący terminologii medyczno-logopedycznej oddziałującej na współczesną naukę o zaburzeniach mowy.

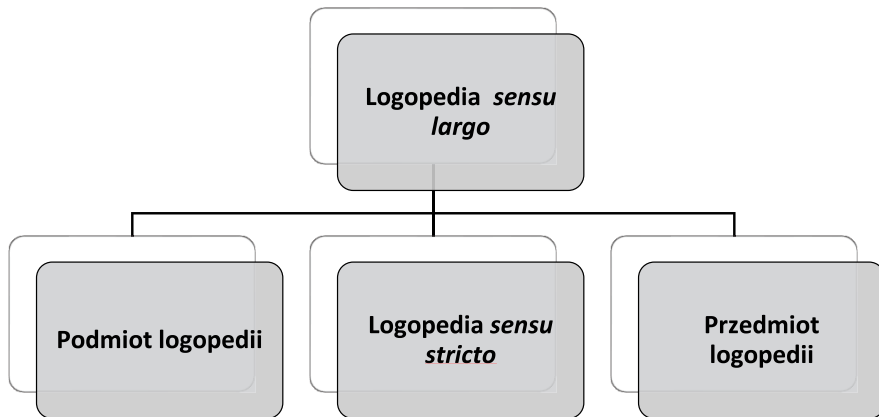
⁹ O nauce będącej na osi diachronicznej procesem, a nie stanem pisał następująco Franciszek Gruzca: „Zwykle bowiem naukę rozważa się jako coś w swej istocie doskonałego i stabilnego, gdy tymczasem w rzeczywistości – jak się okazuje – jest ona zjawiskiem kontynuatywnie przekształcającym się, a zatem w sensie synchronicznym można ją rozważać jedynie jako pewien stan przejściowy, który jest jakby następstwem poprzedzającego go, a zarazem poprzednikiem stanu kolejnego” (1983: 20).

technik realizowania celów praktycznych (Grabias 2019: 291–292), dwie ostatnie osiągnęły poziom wystarczający, by obronić status logopedii jako nauki. Niestety badania podstawowe, teoretyczne, osadzone twardo na gruncie metalogopedii, dopiero czekają na pełną realizację, uwzględniającą również perspektywę anagnostyczną.

Reasumując: tak rozumiana logopedia, logopedia jako nauka, w przeciwieństwie do logopedii praktycznej, posiada następujące wymiary: teoretyczny i naukowy (Michalik 2015: 32).

Logopedia jako nauka *sensu largo*

W związku z tym, że logopedia jako nauka *sensu stricto* – odwołując się do ogólnego pojęcia nauki – stanowi składową logopedii jako nauki *sensu largo* (por. ryc. 1), istotę tej pierwszej, w świetle różnicowej deskrypcji metalogopedycznej, przedstawię poniżej. W punkcie niniejszym, odwołując się do dwóch modeli uprawiania nauki i metanaukowej interpretacji faktów, skupię się na eksternalistycznej i internalistycznej wykładni podmiotu logopedii i jej przedmiotu, gdyż te dwa elementy, wspólnie z logopedią *sensu stricto*, tworzą logopedię jako naukę rozumianą szeroko.



Ryc. 1. Logopedia jako nauka

Źródło: opracowanie własne za: Gruzca 1983: 19.

Podmiot logopedii. Ujęcie eksternalistyczne

Podmiot logopedii jest tą kategorią, której wstępna charakterystyka wymaga uwzględniania kontekstów społecznych, kulturowych, a nawet historycznych, a więc musi być dokonana z gruntu eksternalizmu. Szczytem zaawansowania teoretycznego takiej wstępnej interpretacji jest sąd, jakoby podmiotem poznającym jakąś rzeczywistość był

człowiek przeprowadzający akty poznawcze (Czarnocka 2017: 285). Rosnący w naszym kraju prestiż zawodu logopedy, coraz większa dostępność usług logopedycznych ugruntowują status logopedii jako działalności ważnej i dochodowej. Czynniki te, budując specyficzną aurę wokół logopedii, zasilają coraz bardziej jej nurt praktyczny, dookreślany, a często nawet konstytuowany przez ww. zjawiska. To nurt szeroki, ekspansywny i atrakcyjny, często gwarantujący łatwe sukcesy. U zarania tego nurtu, o czym zdają się zapominać co niektórzy, znajduje się jednak pogłębiona refleksja na temat procedur i strategii postępowania logopedycznego w zakresie działań terapeutycznych (Grabias 2012: 59–60; por. także Grabias, Panasiuk i Woźniak, red., 2015). Jej zaprzeczeniem są działania – na co zwrócili tak odważnie uwagę po raz pierwszy redaktorzy podręcznika *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego* (2015) – „sprzedawców terapii logopedycznej”, którzy upowszechniając sądy o niezawodności ich metod terapeutycznych, w odróżnieniu od innych zapewniające spektakularne sukcesy, niszczą logopedię jako naukę oraz rzetelną, opartą na dowodach, praktykę logopedyczną (Grabias, Panasiuk i Woźniak, red., 2015: 9)¹⁰. Logopedia, zdaniem „sprzedawców”, ma być łatwa, przynosząca szybkie zyski, dodająca prestiżu przez quasi-naukowy blichtr oraz kolorowa (Michalik 2021).

Podmiotem logopedii praktycznej zdają się być logopedzi-praktycy. Nie jest to jednak pełna prawda, gdyż przyjęcie gnoseologicznej tezy, że przedmioty poznania są zależne od podmiotu poznającego, niejako implikowane jego punktem widzenia (por. Grucza 1983: 12, 25), skutkuje tym, że zakres, przedmiot logopedii wyznacza grupa osób zajmująca się logopedią lub mająca z nią mniej bardziej ścisły związek. A grupa osób mająca związek z logopedią to nie tylko logopedzi-praktycy. Oprócz nich logopedią zajmują się lub interesują się nią pacjenci i ich rodziny, a także wydawcy pomocy logopedycznych, właściciele portali internetowych o tematyce logopedycznej, organizatorzy szkoleń, kursów dla logopedów, studiów podyplomowych, administra-

¹⁰ Koncepcja logopedii opartej na dowodach, *Evidence based speech therapy* (EBST), wywodzi się wprost z zasady *terapii (praktyki) opartej na dowodach* (*Evidence based practice* – EBP), która z kolei ma swe źródło w *medycynie opartej na faktach*, *Evidence based medicine* (EBM). Ta ostatnia „polega na integracji wyników najlepszych badań z wiedzą kliniczną i wartościami prezentowanymi przez pacjentów” (Pluta-Wojciechowska 2019: 130). Zdaniem Tomasza Woźniaka EBP oznacza „interdyscyplinarne podejście do praktyki klinicznej, oparte na dowodach – to jest na wynikach badań, które pochodzą z systematycznego gromadzenia danych, uzyskiwanych w drodze obserwacji i eksperymentów, realizowanych przy zachowaniu ścisłych rygorów metodologii badań naukowych” (2017: 73). Stadia każdego procesu respektującego zasadę EBP powinny być następujące: 1. Sformułowanie pytania klinicznego, 2. Wyszukiwanie dowodów naukowych, 3. Ocena dowodów, 4. Podejmowanie decyzji klinicznej (za: Pluta-Wojciechowska 2019: 130). Jeśli EBP przenieść na grunt logopedii, czyli zaproponować zasady *evidence based speech therapy* (EBST), mogłyby mieć postać następującą: 1. Zbieranie faktów językowych, 2. Opracowywanie ich – ilościowe, jakościowe, czyli analiza i interpretacja, 3. Dobór strategii postępowania logopedycznego (metod) do pacjenta, a nie stosowanie jednej metody dla wszystkich przypadków, 4. Krytyczna, falsyfikacjonistyczna weryfikacja danych, uwzględniająca zasady zarządzania jakością oraz efektywnością terapii (Michalik, Horyń i Olma, 2021).

torzy i moderatorzy grup tematycznych w internetowych serwisach społecznościowych. Te ostatnie grupy, zważywszy na ponoszone nakłady finansowe, stają się coraz bardziej opiniotwórcze i dążące do wyznaczania coraz to nowych ram dla logopedii, redefiniujący tym samym jej przedmiot (Michalik 2021; Michalik, Horyń i Olma 2021).

Podmiot logopedii. Ujęcie internalistyczne

Internalizm, kładąc nacisk na teorie i sądy naukowe determinowane wewnętrzną zawartością i spójnością ich racjonalnych uzasadnień (Życimski 2015: 180), pozwala wykroczyć poza granice zdroworozsądkowego podmiotu logopedii ujmowanego externalistycznie, który nazwać można podmiotem empirycznym¹¹. Internalizm, bez którego refleksja metalogopedyczna nt. podmiotu logopedii byłaby niemożliwa, wywodzą z teorii podmiotowości poznawczej Kanta, koncepcji podmiotu poznania neokantystów oraz ujęcia podmiotu poznania i podmiotu samej logopedii wyrosłych z metalingwistyki Gruczy. Wybór tych stanowisk o charakterze epistemologicznym jest arbitralny, motywowany głównie moimi subiektywnymi zainteresowaniami. Bez wątplenia jednak neokantyści rozwijają i modyfikują myśl epistemologicznego klasyka Kanta, którego teoria poznania uchodzi za apogeum filozofowania o kategorii podmiotowości (Czarnocka 2017: 89), zaś koncepcja metalingwistyki była już inspiracją dla tworzącej się metalogopedii (Michalik 2015; 2021).

Podmiot logopedii w świetle epistemologii Immanuela Kanta

Adaptując koncepcję klasyka epistemologii, należy założyć, że gwarantem poznania rzeczywistości jest tylko podmiot transcendentálny (*Ja transcendentalne*), a nie podmiot empiryczny (*Ja empiryczne*). Ten pierwszy jest reprezentacją czystego racjonalnego bycia podmiotu; to pewna konstrukcja, figura formalna, niebędąca realistycznym obrazem człowieka, który poznaje. Podmiot transcendentálny jest konstruowany przez apercpcję, będącą czystym odczuciem i koniecznym warunkiem wiedzy, a w interpretacji Ernsta Cassirera, czyli przedstawiciela już neokantowskiej szkoły marburskiej, to (samo)świadomość mająca charakter logiczny (za: Czarnocka 2017: 12–16). Proces poznawczy podmiotu transcendentálnego zachodzi dzięki syntetyzowaniu wrażeń, przy czym synteza to nie grupowanie i zestawianie, lecz przetwarzanie i unifikowanie (Czarnocka 2017: 26).

Implikacje dla metalogopedii: chcąc zbudować metalogopedię, czyli naukę o logopedii jako nauce, należy wyzwolić się z utożsamiania jej podmiotu w kategoriach realnego człowieka empirycznie poznającego wyimek świata. Podmiot logopedii posługuje się sądami apriorycznymi, natomiast poznanie logopedycznej rzeczywistości

¹¹ Podmiot empiryczny (*Ja empiryczne*) reprezentuje cielesny, animalistyczny aspekt ludzkiej egzystencji (Czarnocka 2017: 12–16).

(przedmiotu logopedii) ma charakter formalny. Podmiot logopedii musi być obdarzony samo(świadomością) o charakterze logicznym, a jego poznawcza aktywność wykracza poza grupowanie i zestawianie; jest on bowiem zdolny do unifikowania i przetwarzania. Dzięki temu może generować wiedzę nową, głównie za sprawą sądów syntetycznych, oczywiście apriorycznych (Michalik 2021).

Podmiot logopedii w świetle epistemologii neokantystów

Studia nad podmiotem poznania i wiedzy rozwijali przede wszystkim reprezentujący szkołę badeńską: Heinrich Rickert i Bruno Bauch, oraz współtworzący szkołę marburską: Paul Natorp i Hermann Cohen. Przykładowo Rickert, uważający, że jakikolwiek subiektywizm jest w nauce skompromitowany, swoją koncepcję podmiotu transcendentalnego opierał na przeświadczeniu, że jest on poprzedzony w porządku konstruowania podmiotem psychofizycznym oraz psychicznym. Gwarantem poznania obiektywnego jest podmiot epistemologiczny mający charakter zuniwersalizowany. Z kolei Bauch sądził, że obiektywny podmiot (transcendentalny) wchodzący w korelacje z przedmiotem poznania jest warunkiem obiektywności wiedzy. Podmiot transcendentalny, w przeciwieństwie do empirycznego (psychologicznego), jest obiektywny, ale także niepsychologiczny, niepersonalny, a nawet nierzeczywisty. Można go konceptualizować w kategoriach matrycy, perspektywy poznawczej oraz struktury znaczeń. Ta ostatnia konceptualizacja nadaje mu wymiar językowy. Dla porównania dla Natorpa przedmiotem nauki nie są zjawiska, lecz prawa, które podmiot transcendentalny uzyskuje poprzez obiektywizację zjawisk. Natomiast Cohen ów podmiot, będący zbiorem aktów logicznych, traktował w kategoriach pojęcia wiążącego zasady myślenia, metody i procedury poznawcze. Patrząc jeszcze inaczej, podmiot poznawczy to funkcja, która łączy różne symboliczne zdolności ludzkiego umysłu, ma charakter logiczny i jest odpowiednikiem transcendentalnej jedności apercepcji (za: Czarnocka 2017). Syntetyzując: właściwy podmiot poznania musi być podmiotem transcendentalnym. To matryca poznawcza, system pojęć, struktura znaczeń; byt mający charakter logiczny i wiążący zasady myślenia, metody i procedury poznawcze, który generuje zarazem treść i ważność poznania. Pozwala na poznawanie praw, będących – w przeciwieństwie do zjawisk – właściwym przedmiotem nauki; przeprowadza procesy poznawcze, czyli jest wytwórcą wiedzy; umożliwia poznanie świata (Noras, Kubalica, red., 2011; Michalik 2021).

Implikacje dla metalogopedii: podmiot logopedii powinien być wytwórcą wiedzy obiektywnej na temat przedmiotu poznania; wiedzy wynikającej z praw logiki, wiążącej w spójny system zasady myślenia, metody i procedury poznawcze. Nie może mieć charakteru personalnego, lecz abstrakcyjny, oderwany od doświadczenia i tzw. zdrowego rozsądku; w myśl rozumowania transcendentalnego powinien mieć możliwość wykraczania poza siebie celem dokonywania autoanaliz i bezpośredniego docierania do przedmiotu poznania – logopedii jako nauki (Michalik 2015).

Podmiot logopedii w świetle metalingwistyki Gruczy

Franciszek Grucza, budując kategorię podmiotu lingwistyki, wyodrębnił i scharakteryzował ludzi nauki. Kim oni są? „Rzeczywistym naukowcem – sądzi autor – można nazwać tylko taką osobę, która wykonuje pracę naukową *sensu stricto* i posiada potrzebne do jej wykonania kwalifikacje” (1983: 38). Innymi słowy naukowiec to „ktoś wykonujący przede wszystkim kreatywną pracę poznawczą i transferencyjną” (Grucza 1983: 36)¹². Bardziej złożony problem dotyczy logopedycznej pracy naukowej, w tym pracy poznawczej i transferencyjnej, które są składowymi nauki *sensu stricto* (Grucza 1983: 19). Stoję na stanowisku, że tylko zawężenie zakresu logopedii i ograniczenie jej ram do wąskiego rozumienia pojęcia nauki jako pracy naukowej (służącej głównie celom poznawczym i transferencyjnym) i jej wytworów (przede wszystkim rozwiązań metodologicznych i terminologicznych) może uchronić jej autonomię przed ekspansywnością szerokiej, wymykającej się wszelkim instytucjonalizacjom, bardzo ekspansywnej grupy jej podmiotów, w skład której wchodzi między innymi osoby niepodjęjące pracy naukowej, niewytwarzające rozwiązań metodologicznych, ale za to przyznające sobie prawo do wyznaczania przedmiotu logopedii. Tylko uznawanie podstawowego zadania nauki, czyli dążenia do poznania rzeczywistości i zdobywania wiedzy, może zapobiec zjawisku zawłaszczania sobie „prawa do logopedii” przez podmioty logopedii i instytucje, które nie wnoszą nic do rozwoju logopedii jako nauki (za: Michalik, Horyń i Olma 2021).

Odwolując się wprost do koncepcji Gruczy, twierdzą, że podmiot logopedii jako nauki różni się od podmiotu logopedii w ogóle. Należy przyjąć, że zakres pierwszego terminu jest węższy. Za podmiot logopedii jako nauki uznają osoby uprawiające logopedię jako naukę – naukę *sensu stricto*, której składowe to praca naukowa i jej wytwory. Podmiot nauki, w tym logopedii, może być indywidualny, zaś zbiór wszystkich podmiotów indywidualnych to ogólny podmiot nauki. W teorii nauki wyróżnia się jeszcze podmiot grupowy, umieszczony pomiędzy podmiotem indywidualnym a ogólnym. Podmioty grupowe i ogólny to podmioty zbiorowe (por. Grucza 1983: 36). Z punktu widzenia podejmowanych prac wyróżnia się z kolei w teorii lingwistyki stosowanej: podmiot kreatywnej pracy poznawczej i transferencyjnej (naukowca), podmiot poznawczej pracy reproduktywnej (studenta, ucznia), podmiot reproduktywnej pracy transferencyjnej (nauczyciela) (Grucza 1983: 36–37). Kluczowa rola w two-

¹² Kwestia kwalifikacji zdaje się być prosta do zinterpretowania, ale fakt, iż „w Polsce nadal nie można uzyskać doktoratu lub habilitacji z logopedii, bo nie jest ona wymieniona na liście dyscyplin naukowych” (Tarkowski 2018: 403), sprawy nie ułatwia. Polski naukowiec logopeda to najczęściej doktor lub doktor habilitowany nauk humanistycznych (w dyscyplinie językoznawstwo) lub pedagogicznych (w dyscyplinie pedagogika specjalna), ewentualnie profesor tytularny nauk humanistycznych oraz jednocześnie logopeda – patrząc realistycznie – po studiach podyplomowych. Równowagi i proporcji w takiej konfiguracji nie ma żadnych. Winę za taki stan rzeczy ponosi przede wszystkim tradycja traktowania logopedii jako specjalności lub specjalizacji i – efekt ostatnich lat – polityczna tendencja do łączenia, a nie dzielenia dyscyplin naukowych (por. Tarkowski 2018: 403; por. także Michalik, Horyń i Olma 2021; Michalik 2021).

rzeniu logopedii jako nauki powinna przypaść podmiotom kreatywnej pracy poznawczej. Każdy rodzaj podmiotu logopedii jako nauki – indywidualny, grupowy i ogólny, będący jednocześnie zawsze podmiotem kreatywnej pracy poznawczej – by nim był, musi uprawiać pracę naukową i konstruować jej wytwory.

Implikacje dla metalogopedii: podmiot logopedii jako nauki, który utożsamiać można z podmiotem epistemologicznym, transcendentalnym, zajmuje się kreatywną pracą poznawczą; może być indywidualny, grupowy bądź ogólny i realizuje trzy zadania: uprawia pracę naukową, powołuje do istnienia jej wytwory (metodologię, metody naukowe, metody badań naukowych, system terminologiczny) oraz wyróżnia, ustala i formułuje jej przedmiot (Michalik 2015). Podsumowanie dotychczasowych rozważań zawiera ryc. 2.

Kant	Neokantysty	Metalingwistyka
<ul style="list-style-type: none"> • Podmiot to nie realny człowiek empirycznie poznający wyimek świata. • Podmiot logopedii posługuje się sędami apriorycznymi, a poznanie logopedycznej rzeczywistości (przedmiotu logopedii) ma charakter formalny. • Podmiot logopedii musi być obdarzony samo(świadomością) o charakterze logicznym, a jego poznawcza aktywność wykracza poza grupowanie i zestawianie; jest on zdolny do unifikowania i przetwarzania. • Może generować wiedzę nową, głównie za sprawą sądów syntetycznych <i>a priori</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Podmiot logopedii powinien być wytwórcą wiedzy obiektywnej na temat przedmiotu poznania; wiedzy wynikającej z praw logiki, wiążącej w spójny system zasady myślenia, metody i procedury poznawcze. • Nie może mieć charakteru personalnego, lecz abstrakcyjny, oderwany od doświadczenia i tzw. zdrowego rozsądku. • W myśl rozumowania transcendentalnego powinien mieć możliwość wykraczania poza siebie, celem dokonywania autoanaliz i bezpośredniego docierania do przedmiotu poznania – logopedii jako nauki. 	<ul style="list-style-type: none"> • Podmiot logopedii jako nauki, który utożsamiać można z podmiotem epistemologicznym, transcendentalnym, zajmuje się kreatywną pracą poznawczą. • Może być indywidualny, grupowy bądź ogólny i realizuje dwa główne zadania: uprawia pracę naukową oraz powołuje do istnienia jej wytwory (metodologię, metody naukowe, metody badań naukowych, system terminologiczny).

Ryc. 2. Podmiot logopedii. Przykłady interpretacji internalistycznych

Źródło: Michalik 2021.

Przedmiot logopedii. Ujęcie eksternalistyczne

Przedmiot logopedii, czyli składową logopedii jako nauki *sensu largo*, proponuję analizować na trzech płaszczyznach cechujących się rosnącym poziomem nasycenia treściami teoretycznymi i abstrakcyjnymi: praktyki, nauki i metanauki, a którym, kolejno, odpowiadać będzie refleksja dotycząca metodyki, metod i metodologii (Michalik, Horyń i Olma 2021). Poziom pierwszy, oczywisty, najszerszy, a dla wielu podmiotów logopedii jedyny, implikuje uwzględnianie kontekstów społecznych, praktycznych, kulturowych, czyli jego deskrypcja powinna być dokonana z gruntu eksternalizmu.

Jeśli ponownie założymy, iż „podmiot nauki wyróżnia, ustala i formułuje przedmiot nauki” (Grucza 1983: 25), podmiot logopedii, scharakteryzowany wcześniej, będzie decydował o tym, co jest przedmiotem logopedii. By nie eskalować już wrażenia, jakoby wszystkie osoby zajmujące się dziś logopedią (np. logopedzi-praktycy, wydawcy pomocy logopedycznych, właściciele portali internetowych o tematyce logopedycznej, organizatorzy szkoleń, kursów dla logopedów, administratorzy i moderatorzy grup tematycznych w internetowych serwisach społecznościowych) wyznaczały jej przedmiot, co nadałoby skrajnie pesymistyczny ton wywodowi, dbając jednocześnie o metalogopedyczny punkt dojścia, ograniczę się w tym miejscu do perspektywy logopedów-praktyków, zajmujących się metodyką postępowania logopedycznego. To pierwszy, najbardziej namacalny, a przez to oczywisty poziom refleksji na temat przedmiotu logopedii. Sama metodyka, posiadając takie atrybuty, jak aplikacyjność i praktyczność, to – co słusznie zauważa Hamerlińska – zbiór rozwiązań umożliwiający praktyczne zastosowanie metod, które powinny być zweryfikowane na drodze metodologii badań (2017). Innymi słowy „metodyka to postępowania praktyczne” (Hamerlińska-Latecka 2016: 20). Metodyczne postępowanie praktyczne obejmować powinno działania służące jak najefektywniejszej realizacji z jednej strony procedur diagnostycznych, z drugiej – procedur prognostycznych (Grabias 2012).

Reasumując: przedmiot logopedii w świetle jej metodyki i praktyki, często wynikającej z pewnych tradycji, zwyczajów zawodowych, doświadczeń terapeutycznych kilku już pokoleń polskich logopedów, a więc kontekstu eksternalistycznego, to zbiór praktycznych rozwiązań umożliwiających prowadzenie procesu diagnozy i terapii zaburzeń mowy o determinancie głównie biologicznej.

Przedmiot logopedii. Ujęcie internalistyczne

Pomimo traktowania przez niektóre podmioty logopedii jako nauki o zaburzeniach mowy bardzo instrumentalnie, a często wręcz merkantylnie, zakładam, że przedmiot logopedii interpretowany z poziomu nauki, a także metanauki musi mieć wymiar internalistyczny.

Skupiając się na aktualnym ujęciu przedmiotu logopedii jako nauki oraz stosowanych przez nią metodach badań naukowych, w centrum rozważań warto umieścić pojęcie logopedycznego faktu badawczego, będącego wynikiem obserwacji lub doświadczenia (eksperymentu) (Heller 2019: 51) i mającego znamiona pewnego ujęzionego konceptu (Grabias 2019: 294)¹³. Logopedyczne fakty badawcze przeciwstawia się logopedycznym faktom jednostkowym. Te drugie należą do porządku logopedii jako praktyki i – jeśli mają znamiona konkretnych zaburzeń mowy

¹³ Kwestia ujęzionego konceptu ma związek z charakterystycznymi dla nauki pytaniami i odpowiedziami na nie: „Jak jest?” i „Dlaczego tak właśnie jest?” (Grabias 2019: 294).

występujących u konkretnych osób – dociera się do nich za pomocą metodyki postępowania diagnostyczno-terapeutycznego. Z kolei logopedyczne fakty badawcze, nawiązując do neopozytywistów, Stanisław Grabias definiuje jako układ następujących komponentów: 1) zdarzenia sensorycznego, wyodrębnionego/wykreowanego przez umysł badacza; 2) procesu jego interpretowania na tle dotychczasowej wiedzy; 3) procesu przygotowania do jego przekazu; 4) składowych programujących działania naprawcze (2019: 294). Grabias, powołując się na neopozytywistów podczas wyznaczania istoty logopedii jako nauki, nie robi tego w sposób ortodoksyjny. Gdyby tak było, po pierwsze, posługiwać musiałyby się samymi zdaniami empirycznymi, w ich obrębie – zdaniami elementarnymi, czyli spostrzeżeniowymi, protokolarnymi, atomowymi, tj. zdającymi sprawę z bezpośrednich doznań zmysłowych, po drugie – w konsekwencji – stosować musiałyby metodę wyłącznie indukcyjną, za pomocą której nie sposób przecież stworzyć podwalin pod jakąś naukę, nie posiłkując się jednocześnie dedukcją. Kluczowe dla Grabiasowej logopedii jako nauki logopedyczne fakty badawcze, nawiązując do Michała Hellera, mają znamiona logopedycznych faktów uteoretyzowanych (2019: 71). Refleksja na ich temat lokuje się zarówno w świecie logopedii jako nauki, jak i metodologii logopedycznej. Taki kierunek naukowej refleksji logopedycznej świadczy dobrze o jej stopniu rozwoju (Michalik, Horyń i Olma 2021).

Przedmiot logopedii w świetle nauki

Drugi, wyższy, poziom refleksji na temat biologicznych uwarunkowań mowy i jej zaburzeń uwzględniać musi płaszczyznę nauki i analizę metod stosowanych w jej ramach. Odwołując się, tytułem wprowadzenia, do ogólnych przemyśleń na temat nauki i stosowanych metod wypracowanych przez nauki społeczne, za Stefanem Nowakiem przedmiotem badań nazywać będziemy „obiekty czy zjawiska, o których – w odpowiedzi na postawione pytania – chcemy formułować twierdzenia” (2012: 30). Znacznie lepiej do istoty logopedii jako nauki przystaje koncepcja jej przedmiotu inspirowana idealizacyjną teorią nauki Leszka Nowaka (1997). Zgodnie z nią przedmiot nauki (logopedii) to układ:

$$U; F1, \dots, Fn, f1, \dots, fm,$$

w którym symbol U odpowiada zbiorowi określonych obiektów, symbole $F1, \dots, Fn$ – zbiorowi właściwości (wielkości) obiektów, należących do zbioru U , zaś symbole $f1, \dots, fm$ – zbiorowi zależności zachodzących między właściwościami ze zbioru $F1, \dots, Fn$ (Nowak 1977: 31). W naszym przypadku U to przedmiot zainteresowań logopedii, czyli biologiczne uwarunkowania języka i zachowań językowych, $F1, \dots, Fn$ – zbiór, w skład którego wchodzi takie elementy, posiadające określone właściwości, jak biologia, język, zachowania językowe, z kolei pod symbolami $f1, \dots, fm$ kryją się zależności i wzajemne implikacje zachodzące między biologią, językiem a zachowaniami językowymi. Wyznaczenie przedmiotu danej nauki w tym modelu (U) ma charakter dość arbitralny. Jego formowanie, na co zwrócił uwagę komentujący go

Grucza, oparte jest na pewnej wstępnej wiedzy dotyczącej obiektów zaliczanych do zbioru *U* (1983: 25). Poziom zaś arbitralności wyboru przedmiotu nauki jest uzależniony głównie od etapu jej rozwoju. Potrzeba przekształcania, redefiniowania przedmiotu danej nauki jest tym pilniejsza, im refleksja teoretyczna jej towarzysząca jest mniej zaawansowana. Wydaje się, że ciągle polska logopedia pozostaje na tym etapie swojego rozwoju (Michalik, Horyń i Olma 2021).

Reasumując: przedmiot logopedii jako nauki to zbiór sądów na temat jej teorii i metod badawczych, inaczej to zestaw określonych obiektów wiązanych terminem biologicznych uwarunkowań mowy i jej zaburzeń, właściwości składowych tych obiektów i zależności zachodzących między nimi; wreszcie logopedia jako nauka jest uteoretyzowanym faktem badawczym, niebędącym wyłącznie sumą badawczych faktów jednostkowych.

Przedmiot logopedii w świetle metanauki

Chcąc wyznaczyć przedmiot logopedii z poziomu najwyższego, czyli metanauki i metodologii, warto przywołać konstatację Grabiasa sprzed ponad trzydziestu lat: „Logopedia jako nauka o zaburzeniach komunikacji językowej jawi się jako część metalingwistyki” (1991: 47). Zdaje się, że jest ona wyrazem dążeń autora do wyniesienia refleksji o zaburzeniach mowy na poziom meta. Jeśli logopedia jest częścią metalingwistyki, staje się automatycznie metalogopedią, czyli gnoseologiczną (epistemologiczną), „teorio-naukową” podstawą logopedii, uprawiającą metodologię służącą przede wszystkim celom poznawczym. Jeśli na chwilę cofnąć się na poziom niższy, warto przypomnieć, że istota logopedii jako nauki obejmuje głównie logopedyczne fakty badawcze, na które oddziałują logopedyczne fakty jednostkowe (empiryczne). W ten sposób tworzy się teoria logopedii. Teoria, która – dzięki refleksji metodologicznej – może wypowiadać się na temat uteoretyzowanych faktów badawczych. Z drugiej strony ukonstytuowane logopedyczne uteoretyzowane fakty badawcze narzucają pewne ramy interpretacyjne, pozwalające lepiej poznać istotę logopedycznych faktów badawczych, by od nich zejść w stronę faktów jednostkowych. Przejścia te nie byłyby możliwe bez dwóch toków rozumowania naukowego – dedukcyjnego i indukcyjnego¹⁴.

¹⁴ Metoda indukcyjna jest stosowana w naukach indukcyjnych, czerpiących z empirii i uprawdopodobniających zdania ogólne (Bobrowski 1998). Tok wnioskowania indukcyjnego jest dominujący w przypadku wychodzenia od metodyki i rozwiązań praktycznych w kierunku teorii i metodologii, a prawa indukcyjne mają moc obowiązującą absolutnie tylko wówczas, gdy uwzględnione są wszystkie fakty jednostkowe, które uprawdopodobniają jedynie zdania ogólne. „Indukcja – jak uważa Bobrowski – jest zawsze wnioskowaniem uprawdopodobniającym (nieniezawodnym), ponieważ liczba przesłanek szczegółowych we wnioskowaniu jest zawsze ograniczona. Nie ma zatem pewności, że te zdania szczegółowe, które wzięliśmy pod uwagę w czasie wnioskowania, nie były sprzeczne z naszym wnioskiem” (Bobrowski 1998: 22). W logopedii rozumowanie indukcyjne wiązać należy z logopedycznymi faktami jednostkowymi,

Reasumując: przedmiot logopedii ujmowany metodologicznie z pułapu metalogopedii to uteoretyzowany fakt badawczy dotyczący biologicznych uwarunkowań rozwoju i zaburzeń mowy. Jego status został dookreślony głównie za sprawą wnioskowania dedukcyjnego, a bada go metalogopedia, czyli gnoseologiczna (epistemologiczna), „teorio-naukowa” podstawa logopedii.

Przedmiot logopedii wyodrębniany z trzech poziomów deskrypcji logopedii (praktyki z metodyką, nauki z metodami badań naukowych i metalogopedii z metodologią) przedstawia ryc. 3.

Praktyka, metodyka, eksternalizm	Nauka, metody badań naukowych, internalizm	Metalogopedia, metodologia, internalizm
<ul style="list-style-type: none"> •Zbiór praktycznych rozwiązań umożliwiających prowadzenie procesu diagnozy i terapii zaburzeń mowy o determinancie głównie biologicznej. •Zajmuje się logopedycznymi faktami jednostkowymi. 	<ul style="list-style-type: none"> •Zbiór sądów na temat jej teorii i metod badawczych, inaczej to zestaw określonych obiektów związanych terminem biologicznych uwarunkowań mowy i jej zaburzeń, właściwości składowych tych obiektów i zależności zachodzących między nimi. •Zajmuje się głównie logopedycznymi faktami badawczymi. 	<ul style="list-style-type: none"> •Uteoretyzowany fakt badawczy dotyczący biologicznych uwarunkowań rozwoju i zaburzeń mowy. Jego status został dookreślony głównie za sprawą wnioskowania dedukcyjnego, a bada go metalogopedia, czyli epistemologiczna, „teorio-naukowa” podstawa logopedii. •Zajmuje się uteoretyzowanymi faktami badawczymi.

Ryc. 3. Przedmiot logopedii

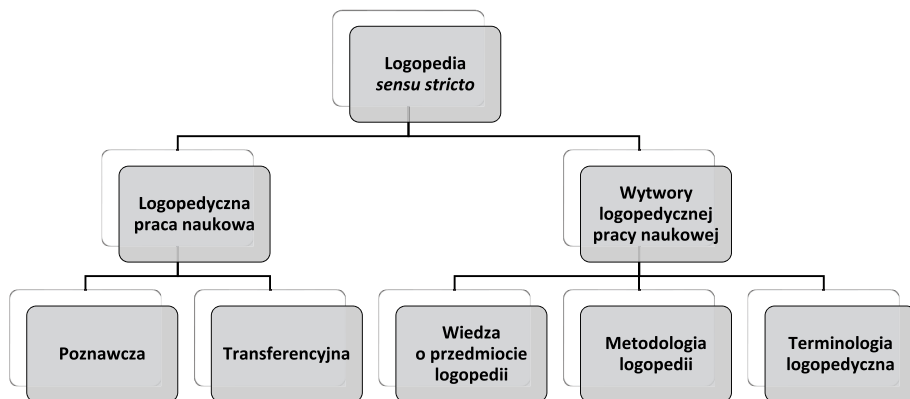
Źródło: Michalik, Horyń i Olma 2021: 76.

Logopedia jako nauka *sensu stricto*

Logopedyczna praca naukowa i jej wytwory konstytuują logopedię jako naukę *sensu stricto*; stanowią jej istotę, naukowy rdzeń – por. ryc. 4. W związku z tym jej deskrypcja może być dokonywana wyłącznie z perspektywy internalistycznej. Szuka-

o których logopedia jako nauka orzeka tylko pośrednio, gdyż są domeną wiedzy praktycznej (Grabias 2019: 293). Lekarstwem na słabości nieniezawodnego toku myślenia indukcyjnego może być wnioskowanie dedukcyjne, w którym „dochodzimy od zdań ogólniejszych do coraz bardziej szczegółowych, rozbudowując system dedukcyjny” (Bobrowski 1998: 25). Wnioskowanie dedukcyjne, uzasadniając twierdzenia za pomocą dowodów z wcześniejszych zdań uznanych za prawdziwe (przesłanek), pozwala budować teorię jakiejś nauki w postaci sądów. Jako wyraz poszukiwań metodologicznej równowagi między indukcją a dedukcją mogą posłużyć słowa J. Życińskiego: „[...] w realnej nauce związku i zależności logiczne przebiegają dwukierunkowo: dzięki nowym faktom empirycznym można doskonalić teorię, dzięki teoriom można interpretować fakty i przewidywać istnienie nowych” (1983: 115; por. Michalik, Horyń i Olma 2021).

nie ewentualnych jej związków z zewnętrznymi uwarunkowaniami jej rozwoju (historycznymi, społeczno-kulturowymi, psychologicznymi) relatywizowałoby jej ścisły, naukowy status.



Ryc. 4. Logopedia jako nauka *sensu stricto*

Źródło: opracowanie własne za: Grucza 1983: 19.

Logopedyczna praca naukowa

Logopedyczną pracą naukową, odwołując się do koncepcji metalingwistyki, podzielić można na: naukową pracę poznawczą oraz naukową pracę transferencyjną. Celem pierwszej jest zdobycie wiedzy, czyli zgromadzenie w umyśle podmiotu nauki informacji naukowych o przedmiocie poznania, celem drugiej – uzewnętrznienie, wyrażenie przez podmiot nauki zgromadzonych w nim informacji naukowych i udostępnienie ich innym podmiotom (Grucza 1983: 31; por. także Michalik, Horyń i Olma 2021). Efektem pracy poznawczej jest magazyn informacji (wiedzy). Rezultatem pracy transferencyjnej – zewnętrzny, społeczny magazyn informacji (wiedzy) (za: Grucza 1983: 31). Z kolei logopedyczną pracą poznawczą dzieli się na prymarnie poznawczą (kreatywną), w wyniku której zdobywa się (wytwarza informacje) drogą rozumowania lub empirii, oraz wtórnie poznawczą (absorpcyjną), którą sprowadzić można do przyswajania sobie przez podmiot nauki informacji zawartych w działaniu poznawczym innych osób lub wytworach wcześniej wykonanej pracy transferencyjnej. To inaczej czerpanie informacji z wcześniej wytworzonego ich zbioru zewnętrznego. Pracę transferencyjną również dzieli się na dwa typy: transferencję kreatywnej pracy poznawczej oraz transferencję absorpcyjnej (wtórnie poznawczej) pracy poznawczej (Grucza 1983: 31–32). Jądrzem, twardym rdzeniem pracy naukowej, w tym logopedycznej pracy naukowej jako jednego z jej rodzajów, jest kreatywna praca poznawcza polegająca na tworzeniu oraz wyrażaniu odpowiedzi na pytania oraz na tworzeniu i wyrażaniu samych pytań (Grucza 1983: 32; Michalik, Horyń i Olma 2021: 59–60).

Wytwory pracy naukowej

Nawiązując wprost do koncepcji metalingwistyki Gruczy, wiedzę o opisanym wcześniej przedmiocie logopedii uznać należy jako najważniejszy efekt logopedii-nauki (1983: 60). Inne wytwory logopedycznej pracy naukowej to: 1) metodologia, czyli metanauka o metodach naukowych i metodach badań naukowych, inaczej – gnoseologiczna podstawa nauki, nauka o nauce, teoria metod naukowych, i z niej wypływające: metody naukowe, czyli całokształt sposobów badawczego docierania do prawdy i pojęciowego jej przedstawiania; metody badań naukowych, a więc sposoby uzyskiwania materiału naukowego; oraz 2) system terminologiczny odzwierciedlający wiedzę o przedmiocie danej dyscypliny i siatce pojęciowej ją określającej (por. Czarnecki, red., 2009; Hajduk 2007; Michalik, Horyń i Olma 2021; Zieliński 2012).

Metodologia logopedii

Jeśli chodzi o metodologię, *Słownik filozofii* definiuje ją jako „krytyczne badanie metod naukowych, zarówno ogólnie, jak i w odniesieniu do konkretnej nauki” bądź też jako „część teorii nauki” (Aduszkiewicz, red., 2004: 338). Jest to zatem metanauka o metodach badań naukowych. Ponadto metodologia opisuje sposoby przeprowadzania analiz naukowych oraz ocenia wartość poznawczą poszczególnych dyscyplin naukowych (por. Czarnecki, red., 2009). Odzwierciedla także sposób myślenia badacza o podejmowanych zadaniach badawczych; obejmuje zatem zarówno uogólnione doświadczenie zbiorowe naukowców, jak i indywidualne, innowacyjne poszukiwania poszczególnych jednostek, podejmujących trud rozwiązywania problemów badawczych (Hamerlińska-Latecka 2017). Porównując natomiast problem metodologii z zagadnieniami teorii nauki, warto zauważyć, iż metodologia zajmuje się przede wszystkim procesem budowania nauki (posiadać musi wymiar dynamiczny i czynnościowy), a dopiero sekundarnie rezultatami tego procesu. Inaczej to teoria metod uprawiania nauki, która opisuje i wyjaśnia stosowane metody oraz prakseologicznie wartościuje uzasadniane i projektowane sposoby uprawiania nauki (Hajduk 2012)¹⁵.

Reasumując: metodologia logopedii (wytwór logopedii jako nauki *sensu stricto*), należąc do porządku metanauki, służy ocenie, analizie, weryfikacji dyscypliny – logopedii jako nauki; powinna posiadać wymiar dynamiczny i czynnościowy – zajmować się przede wszystkim procesem budowania teorii, a dopiero później rezultatami tego procesu. Byłoby dobrze, gdyby stawała się teorią metod uprawiania nauki, która opisuje i wyjaśnia stosowane metody oraz prakseologicznie wartościuje uzasadniane i projektowane rozwiązania badawcze (por. Michalik 2018: 117–120).

¹⁵ Czynnościowy aspekt odróżnia metodologię od teorii nauki, która zajmuje się nauką jako wytworem, zbiorem praw, systemem (por. Hajduk 2012: 70).

Terminologia logopedyczna

Nie podważając statusu wiedzy o przedmiocie poznania i metodologii jako atrybutów logopedii w znaczeniu *sensu stricto*, nieco miejsca należy poświęcić terminologii, czyli zbiorowi terminów, a więc nazw pojęć „w systemie pojęć danej dziedziny nauki lub techniki” (Gajda 1973: 64; por. także Gajda 1988). Wynika to z dwóch powodów:

1. W przypadku wybijającej się na autonomię logopedii jako nauki rozważania o terminologii dyscypliny są naturalnym uzupełnieniem refleksji nad jej przedmiotem (zakresem pojęciowym) oraz metanaukowej samoświadomości podmiotów nią się zajmujących (Ożdżyński, red., 1994: 7).
2. Terminologia, służąc porządkowaniu danej dyscypliny, wprowadza epistemiczny ład, głównie poprzez, z jednej strony, upowszechnianie terminów wspierających procesy poznawcze, z drugiej – usuwanie zbędnej pojęciowej różnorodności (Gajda 1990: 114).

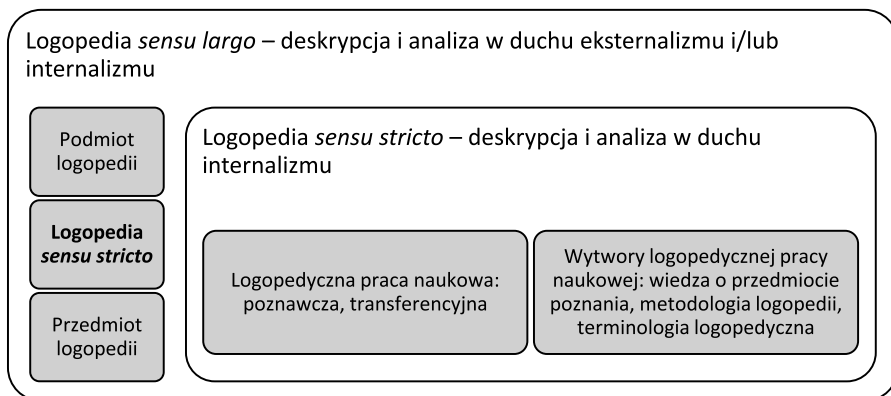
Oczywiście problem terminologii wiąże się również ściśle z metodycznym nurtem refleksji logopedycznej. Fakt ten łączy na zasadzie pętli refleksję metalogopedyczną z nurtem praktycznym, metodycznym myślenia o logopedii. Podczas praktycznych działań diagnostycznych stosowana terminologia wywiera wpływ zarówno na etapie stawiania diagnoz różnicowych, jak i w trakcie wyznaczania logopedycznych jednostek nozologicznych. Niewiedza w zakresie semantyki terminów bezpośrednio i negatywnie wpływa na wyniki diagnoz, pośrednio – na prognozowanie logopedyczne oraz wdrażanie procedur i strategii postępowania logopedycznego. Z punktu widzenia logopedii jako działalności praktycznej adekwatne używanie terminów jest ważniejsze od dojrzałości metodologicznej logopedy czy też poziomu jego wiedzy teoretycznej dotyczącej przedmiotu i zakresu badań logopedycznych (Michalik, Horyń i Olma 2021: 10–11).

Kończąc preliminaryjne rozważania na temat statusu logopedii jako nauki *sensu stricto*, wyrażam przekonanie, że logopedyczna praca naukowa oraz jej wytwory, czyli wiedza o przedmiocie poznania, metodologia logopedii oraz terminologia logopedyczna, powinny być poddawane interpretacji w duchu internalizmu. Podejście takie z jednej strony służy tworzącej się metalogopedii, z drugiej – wzmacnia status logopedii jako nauki.

Podsumowanie

Zachowując neutralność w stosunku do systemów aksjologicznych, skupiając się tylko na czystym opisie faktów, dodatkowo odchodząc od zdroworozsądkowych, uproszczonych schematów wyobrazeniowych i intelektualnych oraz uznając za najważniejszą metodę dedukcyjną i transcendentną, tj. przekraczającą granice doświadczenia, starałem się udowodnić, że logopedia *sensu largo* oraz logopedia *sensu stricto* różnią się od siebie. Ta pierwsza, mając szeroki zakres, w którym mieści się jej

podmiot, przedmiot oraz logopedia jako nauka *sensu stricto*, może być ujmowana zarówno w duchu eksternalizmu, odwołującego się do zewnętrznych, kontekstowych uwarunkowań jej rozwoju, jak i ścisłego internalizmu. Z kolei logopedia *sensu stricto*, jeśli ma stanowić rdzeń logopedii jako nauki i pomost w kierunku tworzącej się metalogopedii, musi być konstytuowana wyłącznie za pomocą treści teorii i sądów naukowych determinowanych przez wewnętrzną zawartość ich racjonalnych uzasadnień, czyli w duchu internalizmu. To różnicowe ujęcie ilustruje ryc. 5.



Ryc. 5. Logopedia jako nauka *sensu largo* a logopedia jako nauka *sensu stricto* – dwa modele deskrypcji

Źródło: opracowanie własne.

Jestem przekonany, że poznawczy demarkacjonizm, którego rezultatem są zaprezentowane sądy metalogopedyczne, w żadnym stopniu nie stanowi konkurencji dla słusznie dominującego nurtu w logopedii, czyli praktyki terapeutycznej. Logopedia polska wyrosła kiedyś z praktyki i praktyczna będzie. Może jednak dodatkowo być bogatsza o treści teoretyczne, które – interpretowane w duchu internalizmu – umożliwią rozpoczęcie procesu budowania jej metateorii.

Bibliografia

- Aduszkiewicz A., red., 2004, *Słownik filozofii*, Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki.
- Bobrowski I., 1993, *Językoznawstwo racjonalne. Z zagadnień teorii językoznawczej i metodologii opisów gramatycznych*, Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.
- Bobrowski I., 1998, *Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.
- Bod R., 2013, *Historia humanistyki. Zapomniane nauki*, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Czarnecki K., red., 2009, *Nowy leksykon metodologiczny*, Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Czarnocka M., 2017, *Koncepcje podmiotu poznania we współczesnej filozofii*, Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.

- Gajda S., 1973, *Z problematyki badań terminologicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu”, „Językoznawstwo” V, Seria A, s. 59–94.
- Gajda S., 1988, *Terminologia i terminoznawstwo a znaczenie terminu*, [w:] *II Spotkania Językoznawcze. W kręgu semazjologii, leksykologii i terminologii. Materiały z Międzynarodowej Konferencji w Opolu-Szczedrzyku, 12–13 września 1986 r.*, red. W. Kochman, Opole: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 105–109.
- Gajda S., 1990, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Grabias S., 1991, *Logopedia – jej przedmiot i stopień zaawansowania refleksji metanaukowej*, [w:] *Przedmiot logopedii*, red. S. Grabias, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 26–47.
- 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: Wydawnictwo Harmonia Universalis, s. 56–69.
- Grabias S., 2015, *Postępowanie logopedyczne. Standard terapii*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 13–35.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grucza F., 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa: PWN.
- Hajduk Z., 2007, *Ogólna metodologia nauk*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Hamerlińska A., 2017, *Metodyka logopedyczna w przypadku osób po laryngektomii całkowitej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Logopaedica” VI, s. 89–100.
- Hamerlińska-Latecka A., 2016, *Logopedia a metodologia badań nauk społecznych*, [w:] *Problemy badawcze i diagnostyczne logopedii*, red. I. Jaros, R. Gliwa, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 19–34.
- Heller M., 2019, *Filozofia nauki*, Kraków: Copernicus Center Press.
- Hjelmslev L., 1963, *Prolegomena to a theory of language*, Madison: University of Wisconsin Press.
- Kaczmarek L., 1991, *O polskiej logopedii*, [w:] *Przedmiot logopedii*, red. S. Grabias, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 5–25.
- Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, 2015, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lyons J., 1984, *Semantyka*, t. 1, Warszawa: PWN.
- Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, 2015, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- 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: Wydawnictwo Harmonia Universalis, s. 32–46.
- Michalik M., 2018, *Lingwistyczno-logopedyczne podstawy komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Ujęcie metodologiczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Michalik M., 2021, *Podmiot logopedii. Szkic metodologiczny*, „Logopedia”, t. 50–1, s. 11–29.
- Michalik M., 2022, *Przedmiot logopedii. Szkic metodologiczny*, w druku.
- Michalik M., Horyń E., Olma M., 2021, *U źródeł polskiej terminologii logopedycznej. Podstawy teoretyczne i metodologiczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Migocki M., 2013, *Kwestie moralne w komunikacji logopedzi – rodzice – dzieci*, [w:] „Nowa Logopedia”, t. 4: *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, red. M. Michalik, A. Siudak, H. Pawłowska-Jaroń, Kraków: Collegium Columbinum, s. 67–77.

- Neokantyzm badeński i marburski. Antologia tekstów*, 2011, red. J. Noras, T. Kubalica, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowak L., 1997, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*, Warszawa: PWN.
- Nowak S., 2012, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ożdżyński J., Surowaniec J., 2000, *Teoria i praktyka terminologii logopedycznej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Pilch T., Bauman T., 2010, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pluta-Wojciechowska D., 2019, *Efektywność terapii dyslalii. Logopedyczno-lingwistyczna analiza wyników badań*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Polska terminologia logopedyczna*, 1994, red. J. Ożdżyński, Kraków: Wydawnictwo i Drukarnia Secesja.
- Popper K., 1977, *Logika odkrycia naukowego*, przeł. Urszula Niklas, Warszawa: PWN.
- Szołtysek A.E., 2011, *Filozofia myślenia. Ontologiczne, językowe i metodologiczne determinanty myślenia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tarkowski Z., 2018, *Wizerunek i samoocena logopedy*, „Logopedia”, t. 47–1, s. 399–407.
- Tatarkiewicz W., 1993, *Historia filozofii*, t. 3: *Filozofia XIX wieku i współczesna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woźniak T., 2017, *Logopedia na świecie u progu XXI wieku*, [w:] *Współczesne tendencje w diagnozie i terapii logopedycznej*, red. D. Pluta-Wojciechowska, B. Sambor, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis, s. 65–79.
- Zieliński J., 2012, *Metodologia pracy naukowej*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra.
- Życiński J., 1983, *Język i metoda*, Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Życiński J., 2015, *Elementy filozofii nauki*, Kraków: Copernicus Center Press.

Ewa Hrycyzna

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Katedra Języka Polskiego i Logopedii

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

Wybrane problemy poznania i metodologii badań w logopedii – na przykładzie zaburzeń ze spektrum autyzmu

Some issues of cognition and research methodology in speech and language pathology – on the example of autism spectrum disorders

Streszczenie: W związku z dużym zróżnicowaniem metod badań nad autyzmem autorka dostrzega potrzebę pogłębionej refleksji metodologicznej przed planowaniem badań własnych, dotyczących kompetencji semantyczno-leksykalnej dzieci z autyzmem. W tym celu, za pomocą metody analizy i krytyki piśmiennictwa, zmierza do omówienia wybranych problemów teoretycznych i sformułowania wniosków do badań własnych. Konkluduje, że badanie kompetencji językowej w autyzmie wymaga wytężonej pracy koncepcyjnej, w tym pogłębionej refleksji metodologicznej; dysponowania umiejętnościami praktycznymi składającymi się na warsztat naukowy oraz świadomością epistemologiczną. W końcowej partii szkicuje plan badania rozumienia czasowników przez dzieci z autyzmem.

Słowa kluczowe: poznanie, metodologia, autyzm, kompetencja językowa.

Summary: Due to the wide variety of research methods on autism, the author sees the need for in-depth methodological reflection before planning own research on semantic and lexical competences in children with autism. For this purpose, using the method of the traditional literature review she aims to discuss some theoretical problems and formulate conclusions for her own research. Concludes that studying linguistic competence in autism requires intensive conceptual work, including in-depth methodological reflection; practical skills within research methods and epistemological awareness. In the final part, she outlines a plan to investigating verb comprehension in autistic children.

Keywords: cognition, methodology, autism, language competence and skills.

Wprowadzenie

Kluczowe dla rozwoju logopedii w Polsce są badania i refleksje nad jej metodologią (Grabias 2007; 2012; 2019; Michalik 2015; 2021; Milewski, Kaczorowska-Bray 2015), rozwijane w szczególnym stopniu przez S. Grabiasa, a także M. Michalika. Drugi z autorów, na łamach czasopisma „Logopedia”, zapoczątkował cykl logopedycznych szkiców metodologicznych, z których pierwszy dotyczy podmiotu logopedii (Michalik 2021).

Przedmiotem moich zainteresowań badawczych są zaburzenia semantyczne i pragmatyczne, manifestujące się w przebiegu zaburzeń psychicznych oraz u osób z grupy zwiększonego ryzyka tych zaburzeń. Jednym z kluczowych problemów podejmowanych przeze mnie w tym obszarze jest słownictwo u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Specyfika tak zakreślonego przedmiotu badań rodzi duże wyzwania metodologiczne. Dotyczy on bowiem zjawisk w dużej mierze niedostępnych bezpośrednio obserwacji; złożonych i wielorako uwarunkowanych (czynnikami biologicznymi i środowiskowymi; fizycznymi i psychicznymi; uniwersalnymi i jednostkowymi; zewnątrz- i wewnątrzjęzykowymi); zmiennych, wariantywnych i podatnych na kontekst. Dotychczasowe badania nad tymi zjawiskami z jednej strony charakteryzują się dużym zróżnicowaniem metodologicznym, z drugiej – wciąż niepełnymi odpowiedziami na wiele pytań. Próba uchwycenia tych zjawisk skłania do tego, by zacząć od początku – od pytania o poznanie. W części pierwszej poruszę wybrane zagadnienia związane z kluczowymi problemami poznania naukowego, w części drugiej przedstawię badania nad autyzmem z zaakcentowaniem aspektu metodologicznego, w części trzeciej omówię metody i techniki, które znalazły zastosowanie w badaniach nad językiem i komunikacją w autyzmie, wyciągając wnioski służące do zaplanowania własnych badań.

Celem artykułu będzie przedstawienie wybranych problemów poznania w logopedii na przykładzie zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz wyciągnięcie wniosków do planowanych badań własnych. Zastosowano metodę analizy i krytyki piśmiennictwa. Praca ma charakter koncepcyjny. Materiał źródłowy zebrano w sposób tradycyjny.

Wybrane problemy poznania

Poznanie. Jedną z definicji poznania mówi, iż jest ono intencjonalnym przyjęciem przedmiotu przez podmiot, równoznacznym z nadaniem mu nowego (intencjonalnego) sposobu istnienia w psychice. Ma charakter świadomościowy (niekiedy refleksyjny), asymilacyjny (podmiot przyswaja sobie przedmiot), intencyjny (podmiot odnosi się do przedmiotu), aspektowy (podmiot ujmuje przedmiot poznania tylko pod pewnym kątem). Może być bezpośrednie – wówczas nie występuje składnik pośredniczący między poznającym a przedmiotem poznania (np. poznanie intuicyjne) lub pośrednie, za pośrednictwem sądów, rozumowania, dyskursywnego namysłu. Przedmiotem po-

znania może być jakikolwiek byt, konkretny lub abstrakcyjny; realny, ale też możliwy czy intencjonalny (Podsiad 2000: 930).

Poznanie naukowe. Poznanie naukowe, niewątpliwie stanowiące odrębny rodzaj poznania, w klasycznych definicjach jest określane jako metodyczne, zorganizowane i proporcjonalnie uzasadnione; co odróżnia go od poznania potocznego, definiowanego jako spontaniczne, nieuporządkowane, praktyczne, ogólne, cechujące się brakiem proporcjonalnego uzasadnienia głoszonych tez (Podsiad 2000: 930). W perspektywie antropologiczno-kulturowej poznanie potoczne i naukowe różnią się, ale różnic tych nie ujmuje się w postaci regularnych opozycji binarnych. Poznanie potoczne np. nie jest nieuporządkowane, ale uporządkowane w inny sposób niż poznanie naukowe – poprzez kolekcję, scenariusz, typizację (Bartmiński 2001: 127). Wiedza i poznanie naukowe bazują na wiedzy i języku potocznym, „przetwarzając go i uszlachetniając, a w końcu zaś włączając do zespołu krytycznie rozważonych i uznanych twierdzeń” (Pawłowski 1977: 33–34, za: Bartmiński 2001: 129).

Od starożytności podejmowano próby zdefiniowania kryterium naukowości, które pozwalałoby odróżnić naukę od tego, co nią nie jest. Jest to istotą tzw. problemu demarkacji. W sposób szczególnie problem ten wybrzmiał w pozytywizmie, neopozytywizmie i koncepcjach odziedziczonych, owocując ujęciami bardziej wąskimi, jak u pozytywistów logicznych, którzy kryterium naukowości widzieli w zdaniach sensownych, dających się zweryfikować empirycznie lub wynikających z logiki, albo bardziej szerszymi, jak np. koncepcja T. Kuhna, głosząca, że nie istnieje jedno kryterium naukowości, lecz są one historycznie zmienne, prowadząc do rewolucji paradygmatów naukowych (zob. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* on-line, dostęp: 5 IV 2022). Jeśli chodzi o naturę granic między nauką a nienauką, w tradycji pozytywizmu logicznego linia demarkacyjna może i powinna być przeprowadzona w sposób jasny, jednoznaczny i kategoriowy. Na przeciwległym biegunie sytuuje się koncepcja rozumienia nauki jako jednej z form działalności kulturowej człowieka (Zienkiewicz 1995: 10). Doniosłość oddzielania nauki od nienauki jest bardzo czytelna w dobie współczesnej, którą charakteryzuje m.in. otwarty dostęp do różnych źródeł wiedzy oraz wzrost publikacji czy wystąpień pseudonaukowych, czyli udających naukę.

Metoda naukowa. Metoda naukowa to systematyczny, oparty na określonych regułach sposób postępowania, zmierzający do osiągnięcia wiedzy pewnej lub przynajmniej w wysokim stopniu prawdopodobnej (Hartman 2004: 136). Kwestia pewności i prawdopodobieństwa wiedzy naukowej dzieliła i dzieli naukowców. Wynikiem tych podziałów są między innymi trzy postawy wobec poznania: dogmatyzm i sceptycyzm oraz umiarkowany w swych założeniach fallibilizm. Termin ten pochodzi od Ch.S. Peirce’a. Fallibilizm przyjmuje między innymi, że „ludzkie poznanie [także naukowe – E.H.] jest podatne na błędy, a więc nie charakteryzuje go pewność, lecz zaledwie jakiś stopień prawdopodobieństwa” (Hartman 2004: 57).

W refleksji nad metodą naukową poruszano problem optymalnych sposobów osiągnięcia wiedzy naukowej; skutkowało to wyodrębnieniem się dwóch stanowisk. **Monizm metodologiczny** uznał jedność metody naukowego poznania świata (jest

nią metoda empiryczna). **Pluralizm metodologiczny** uznał wielość perspektyw i metod w poznaniu naukowym. Radykalną wersją pluralizmu jest tzw. anarchizm metodologiczny Paula Feyerabenda, zawarty w formule „*anything goes*” [wszystko ujdzie]. Tłumaczenia tej formuły i przede wszystkim sposoby jej rozumienia również dzielą naukowców do dziś.

Metoda naukowa a źródło poznania. Z metodą poznania naukowego wiąże się pytanie o źródła poznania: rozum i/lub doświadczenie. Przyznanie decydującej roli rozumowi stało się podwaliną racjonalizmu metodologicznego, zaś przyznanie tej roli doświadczeniu – empiryzmu metodologicznego. Oba nurty miały swoje bardziej skrajne lub umiarkowane wersje. Filozofem najbardziej znanym z próby pogodzenia empiryzmu z racjonalizmem był I. Kant. Uznawał, że wprawdzie każde poznanie wywodzi się z doświadczenia, ale nie można poznawać bez udziału rozumu. Każdy akt poznawczy ma w sobie czynniki aprioryczne (Hartman 2004: 49).

Uzasadnienie. Uzasadnianie należy do najważniejszych procedur naukowych, cechuje się racjonalnością oraz ścisłym dopasowaniem zastosowanych środków do stawianych sobie celów (Such, Szcześniak 1997: 36). Racjonalność ta zasadza się na uwzględnieniu – „w ideale” – jedynie argumentów i racji czysto rzeczowych, z pominięciem takich czynników, jak ślepy autorytet, nieczuła na nowe wyniki poznawcze tradycja, pragnienia i inne (Such, Szcześniak 1997: 75). Wiedza naukowa, jak każda wiedza, jest stopniowalna także pod względem mocy uzasadnienia. Mocna zasada racjonalności przekonań głosi, że: 1) stopień przekonania, z jakim głosimy dane twierdzenie, nie może być większy od stopnia jego uzasadnienia lub w innej wersji, 2) stopień przekonania, z jakim głosimy dany pogląd, powinien odpowiadać stopniowi jego uzasadnienia (Such, Szcześniak 1997: 36). Problem uzasadnienia, a zwłaszcza możliwości ostatecznego uzasadnienia wiedzy, jest bardzo trudny do rozwiązania (Hartman 2004: 242).

Pozna(wa)nie autyzmu

Jak można wywnioskować z historii i czasów nam współczesnych, poznawanie autyzmu jest procesem niezwykle intensywnym. Ono samo jako takie stało się przedmiotem osobnych analiz – zob. np. Chown (2017), Donovan, Zucker (2017). Owa intensywność w poznawaniu autyzmu wynika z jego złożoności, wewnętrznego zróżnicowania, powszechności, silnych konotacji kulturowych i społecznych. Wiąże się z wielością punktów widzenia, perspektyw interpretacyjnych i odpowiadających im celów, z wyraźnym zaangażowaniem różnych rodzajów poznania.

Autyzm w nauce. Autyzm jako nazwa konkretnej jednostki diagnostycznej narodził się na gruncie psychiatrii. Było to odkrycie bardzo znaczące, o czym świadczyć może sława pionierów badań nad nim: L. Kanner, H. Aspergera oraz odkrywanej dziś na nowo G. Suchariewy. Szybko stał się jednym z najważniejszych wyzwań współczesnej nauki, angażując badaczy nauk przyrodniczych: neurologii, genetyki (także

endokrynologii, diabetologii, pediatrii); neurobiologii, neurofizjologii, oraz nauk humanistycznych (tu rozumianych szeroko): psychologii (zwłaszcza psychopatologii i psychologii rozwojowej), pedagogiki, logopedii, edukacji, językoznawstwa, socjologii, filozofii, antropologii kultury.

Badanie autyzmu w ramach paradygmatów badawczych wyznaczanych przez psychiatrię ujmuje w pełni jego istotę i wielowymiarowość, powstałą z połączenia czynników: biologicznego, w tym genetycznego, psychicznego, środowiskowego i kulturowego. Jako przedmiot badań, niezależnie od dziedziny, autyzm sprawiał i sprawia trudności, poprzez swoją złożoność, wewnętrzne zróżnicowanie, trudną niekiedy do wykrycia i zdefiniowania zależność z zaburzeniami współwystępującymi. Mierząc się z celami poznania, takimi jak opis, wyjaśnienie, rozumienie czy przewidywanie, badacze – mimo że nie dali dotąd wielu odpowiedzi pełnych i pewnych – zbudowali wiedzę solidną, opartą na badaniach o zróżnicowanej metodologii.

Teorie autyzmu – główne pojęcia i koncepcje

Teorie autyzmu dotyczą jego pochodzenia, powstawania, istoty czy tzw. pierwotnego deficytu. W powstawaniu tych teorii swój ślad odcisnęły główne nurty badawcze XX w.: psychoanaliza, fenomenologia, behawioryzm, kognitywizm; psychologia poznawcza i rozwojowa (badania nad typowym rozwojem dziecka rzucają światło na rozumienie rozwoju zaburzonego i opóźnionego, np. wskutek autyzmu; zob. np. Tomasello 2002). Poniżej przedstawię w skrócie wybrane teorie autyzmu (bez włączania teorii czysto biologicznych), stosując jako kryterium porządkujące słowa klucze: **afekt, uczenie się i zachowanie, poznanie, doświadczanie**.

Afekt. Na znaczącą rolę afektu w patogenezie autyzmu wskazali psychoanalitycy oraz badacze z nurtem tym związani. Gdy rodziła się systematyczna refleksja o autyzmie, czyli w latach 40.–50. XX w., psychoanaliza była głównym nurtem badań psychiatrycznych i psychologicznych.

- a) Kanner (psychiatra) stwierdził, że istotą autyzmu jest wrodzona niezdolność do formowania zwyczajnych (*usual*), biologicznie warunkowanych kontaktów emocjonalnych (*affective contact*) z innymi ludźmi (Kanner 1943: 250).
- b) W najbardziej kontrowersyjnej psychoanalitycznej teorii nazywanej metaforycznie teorią „matek-lodówek”, której głównym krzewicielem był psycholog B. Bettelheim (postać również w historii psychologii kontrowersyjna), autyzm jest powodowany przez nieprawidłowy, pozbawiony ciepła, kontakt matki z dzieckiem. Teoria ta nie znalazła uzasadnienia ani potwierdzenia (Richardson 2008).
- c) W klasycznych koncepcjach psychoanalitycznych, rozwijanych na gruncie psychiatrii i psychologii, autyzm jest skutkiem dyfuzji popędów, zwłaszcza zaś popędu śmierci¹; zaburzeń w zakresie budowania obrazu siebie oraz innych,

¹ Choć – według niektórych (zob. Ribas 1998) – komponent libidalny również jest istotny, może tłumaczyć fenomen adhezji i autosensualności w autyzmie (za: Richardson 2008).

internalizacji, identyfikacji, introjekcji; regresją do wcześniejszego stadium rozwoju albo mechanizmem obronnym pojawiającym się w odpowiedzi na ekstremalnie stresujące sytuacje i prowadzącym do znaczącej utraty powiązania ze światem zewnętrznym (Richardson 2008); przedłużonym stadium normalnego rozwoju, w którym relacje z obiektami zajmują kluczowe miejsce w percepcji rzeczywistości (Hobson 1990)² (omówienie innych teorii psychoanalitycznych zob. Jaklewicz 1993: 21–24).

- d) W teoriach o proveniencji psychoanalitycznej, ale zarazem podkreślających rolę czynnika biologicznego autyzm może być – jak w późniejszych pracach psychologa P. Hobsona – reprezentacją psychopatologicznego następstwa uwarunkowanych biologicznie i wynikających z zakłóconych procesów sensoryczno-motoryczno-afektywnej motywacji niezdolności do rozumienia społecznego i interpersonalnego zaangażowania (Hobson 1993). W teorii psychiatry S. Greenspana prawidłowy rozwój w zakresie tworzenia symboli, języka oraz inteligencji opiera się na serii przełomowych interakcji emocjonalnych we wczesnym dzieciństwie. Zaproponowana przez autora hipoteza diatezy do afektu (2001) głosi, że w autyzmie podstawowym deficytem psychologicznym jest niezdolność niemowlęcia do łączenia emocji lub intencji z planowaniem i szeregowaniem motorycznym oraz bodźcami, a później pojawiającymi się symbolami, wynikająca z braku lub osłabienia połączeń sensoryczno-afektywno-motorycznych. Badacz, opowiadając się za wieloczynnikową koncepcją powstawania autyzmu i kluczową rolę czynnika genetycznego, wskazuje na możliwość występowania wielu różnych dróg prowadzących do autyzmu – każda z nich z odmiennym schematem genetycznym oraz późniejszymi czynnikami ryzyka i problemami (Greenspan, Wieder 2014).

Uczenie się i zachowanie. Uczenie się i zachowanie stały się podstawami teorii autyzmu rozwiniętymi na gruncie behawioryzmu. W nurcie tym wymienia się: społeczno-środowiskową teorię zachowań autystycznych psychologa C.B. Ferstera, interakcjonistyczną teorię psychologa I. Lovaasa i pediatry T. Smitha; eksperymentalną analizę zachowania psychologa F. Skinnera i in. (Hixson i in. 2008). Omówię poniżej dwie ostatnie teorie – najbardziej znane i wpływowe.

- a) W teorii interakcjonistycznej I. Lovaas i T. Smith skoncentrowali się raczej na specyficznych zachowaniach niż na autyzmie jako kategorii diagnostycznej; eksponowali raczej rolę środowiska niż etiologię i wczesną historię dziecka; ich badania miały charakter indukcyjny, niehipotetyczno-dedukcyjny. W teorii tej stwierdzili, że: a) zachowania dzieci autystycznych podlegają prawom uczenia się, tak jak zachowania innych organizmów; b) dzieci autystyczne mają wiele specyficznych trudności, które najlepiej jest opisać jako opóźnienie rozwojowe; c) mimo trudności wiele dzieci autystycznych uczy się tak, jak inni ludzie

² Wczesny rozwój dziecka jest ufundowany na zdolności do wytworzenia odrębnych form relacji Ja – Ty i Ja – To (*I – Thou, I – It*).

w danym określonym środowisku, d) trudności dzieci autystycznych mogą być postrzegane raczej jako niedopasowanie między odbiegającym od normy systemem nerwowym a przeciętnym lub typowym środowiskiem niż jako choroba (Lovaas, Smith 1989).

- b) F. Skinner, rozwijając teorię warunkowania instrumentalnego, stwierdził skuteczność wzmocnień pozytywnych, wzmocnienia negatywne (kary) odrzucał. Istotnym wkładem B.F. Skinnera w rozwój wiedzy o autyzmie była książka *Verbal Behaviour* (1957), poświęcona zachowaniom werbalnym, Skinner koncentrował się na ich celowości i funkcjonalności. Jego koncepcję omawia szczegółowo W. Lipski (2015: 477–486).
- c) Inną niż klasyczna behawioralna koncepcję uczenia się, która miała znaczący wpływ na rozwój wiedzy o autyzmie, przedstawił psycholog Albert Bandura. Podkreślił w niej, że człowiek uczy się zachowań przede wszystkim przez obserwowanie i modelowanie zachowań innych ludzi. Uczenie przez obserwację odnosi się do kognitywnej i behawioralnej zmiany, która pojawia się jako rezultat obserwowania innych osób zaangażowanych w podobne sytuacje (Bandura 1977). A. Bandura jest uważany za badacza, który położył pomost między behawioryzmem i kognitywizmem; jego poglądy są zbliżone z koncepcjami konstruktywistów.

Poznanie. Badania nad poznawczymi uwarunkowaniami zaburzeń autystycznych rozwinęły się na gruncie nauk kognitywnych, w tym zwłaszcza psychologii poznawczej. Kognitywizm jest dziedziną nauki zajmującą się obserwacją i analizą działania zmysłów, mózgu, umysłu, w szczególności ich modelowaniem (*Stanford Encyclopedia of Philosophy* on-line, dostęp: 5 IV 2022).

- a) **język** – zaburzenia językowe są postrzegane jako pierwotny deficyt w autyzmie wczesnodziecięcym w pracach psychiatrów: D. Ricksa, L. Wing, S. Follstein, M. Ruttera (Wing 1980; Ricks 1975; Folstein, Rutter 1988, za: Jaklewicz 1993: 32).
- b) **teoria umysłu i empatia.** 1) **Zaburzenia teorii umysłu** to jedna z najgłośniejszych i najlepiej zbadanych teorii autyzmu, rozwinięta głównie za sprawą prac psychologa S. Barona-Cohena i współpracowników; głosi, że problemy w interakcjach społecznych osób z autyzmem wynikają z zaburzeń teorii umysłu, objawiających się trudnościami w rozumieniu zjawisk zachodzących w umysłach własnych i innych osób, takich jak: pragnienia, emocje, myśli, intencje (Baron-Cohen 1997; szerszy opis zob. Pisula 2012); 2) W koncepcji wspomnianego wyżej badacza, S. Barona-Cohena, w autyzmie występują **ograniczenia zdolności empatyzowania**, czyli czytania w umyśle i odpowiedniego reagowania, oraz **dobrze rozwinięte zdolności systemizowania** (analizowania i porządkowania informacji na temat budowy i funkcjonowania rozmaitych obiektów lub przebiegu zjawisk tak, jakby były one systemami) (Baron-Cohen 2003). Zespół psychologów A.P. Jones i współpracownicy, uwzględniając rozróżnienie zdolności do emocjonalnego rezonowania z uczuciami innych z rozumieniem, że są to stany psychiczne innych osób (empatia afektywna) oraz zdolności do

identyfikowania się z tym, co myślą i czują inni, bez rezonowania z ich stanem emocjonalnym (empatia kognitywna, umysłowe przyjmowanie perspektywy), zaproponował, że autyzm charakteryzują **ograniczenia empatii kognitywnej**, czyli w wykrywaniu tego, co ludzie myślą, natomiast u osób z tendencjami psychopatycznymi dochodzi do ograniczeń w zakresie empatii afektywnej, czyli w rezonowaniu z uczuciami innych osób (Jones i in., 2010); 3) Swego rodzaju odpowiedzią na wyżej wymienione teorie kognitywne jest **teoria podwójnej empatii**, autorstwa D. Milтона – wykładowcy, konsultanta (Autism Knowledge and Expertise Consultant), osoby z diagnozą zespołu Aspergera. Głosi ona, że brak społecznego wglądu w autyzmie jest warunkowany biologicznie i społecznie, ale jest także historycznie i kulturowo usytuowany w dyskursie. Trudności w komunikacji i relacji społecznej w autyzmie wynikają z wzajemnego braku zrozumienia i dwukierunkowych różnic w stylu komunikacji między osobami autystycznymi i osobami bez autyzmu (Milton 2012).

- c) **Przetwarzanie informacji – kontekst.** 1) Według jednej z najbardziej znanych teorii, zwanej **teorią zaburzeń centralnej koherencji**, autorstwa psycholog U. Firth, w autyzmie istnieje poznawczy deficyt, który zaburza zdolność integracji elementów informacji w spójną całość. Osoby z autyzmem przetwarzają informację inaczej niż osoby rozwijające się prawidłowo: nadając znaczenie poszczególnym wydarzeniom, kierują się detalami, szczegółowymi informacjami i nie wykorzystują kontekstu. Taki styl przetwarzania niekorzystnie wpływa na percepcję i interpretację bodźców, funkcjonowanie językowe – odczytywanie znaczenia, budowanie spójnych wypowiedzi, tworzenie pojęć (Frith 1989/2006, szerzej zob. w: Pisula 2012); 2) **Teoria „ślepoty” na kontekst**, zaproponowana przez psychologa i specjalistę w zakresie edukacji P. Vermeulena, podobna do powyższej, ale nietożsama, głosi, że w autyzmie dochodzi do ograniczeń w zakresie spontanicznego użycia kontekstu podczas nadawania znaczenia bodźcowi. Osoby z ASD myślą raczej w sposób absolutny niż relacyjny i kontekstowy. Skutkuje to trudnościami w wielu obszarach, ponieważ wrażliwość na kontekst gra ważną rolę w dostrzeganiu informacji relewantnej i kierowaniu uwagi, przetwarzaniu twarzy, rozumieniu wieloznaczności w języku i komunikacji, rozumieniu ludzkich zachowań i działań, elastyczności w rozwiązywaniu problemów, generalizowaniu wiedzy i umiejętności (Vermeulen 2012).
- d) **Funkcje wykonawcze.** 1) **Teoria zaburzeń funkcji wykonawczych**, zaproponowana przez psycholog S. Ozonoff i współpracowników, głosi, że w autyzmie dochodzi do ograniczeń w zakresie procesów psychologicznych, które warunkują fizyczną, poznawczą i emocjonalną samokontrolę. Może to skutkować zaburzeniami lub trudnościami w obszarze planowania działania, inicjowania go i kontrolowania; utrzymania poziomu pobudzenia poznawczego; koncentracji na zadaniu i przenoszeniu uwagi; monitorowania poziomu wykonania; korzystania z informacji zwrotnych; oderwania się od zewnętrznego kontekstu i elastycznego dostosowania się do zmian w środowisku (Ozonoff i in. 1991; Ozonoff, Jensen

1999, zob. szerzej w: Pisula 2012); 2) W teorii **monotropizmu**, rozwiniętej przez osoby autystyczne, zaangażowane w edukację, rozwój wiedzy oraz działalność na rzecz autyzmu: D. Murray, W. Lawson i M. Lesser, centralną cechą w autyzmie są nietypowe tendencje do ogniskowania uwagi na [tylko] jednej rzeczy w danym czasie, połączone z trudnością przekierowania uwagi i przetwarzania złożonych bodźców, co utrudnia rozumienie. Zdaniem D. Murray teoria ta pozwala zinterpretować w spójny sposób kryteria diagnostyczne sformułowane w ICD-10 oraz DSM-IV (Murray 2005).

- e) **Motywacja społeczna.** Teoria społecznej motywacji, autorstwa kognitywistki C. Chevalier i współpracowników (2012), podkreśla rolę czynnika motywacyjnego w powstawaniu autyzmu. Motywację społeczną można opisać jako zestaw psychologicznych dyspozycji i mechanizmów biologicznych skłaniających jednostkę do preferencyjnej orientacji w świecie społecznym, poszukiwania i czerpania przyjemności z interakcji społecznych oraz zmierzania w kierunku wspierania i utrzymywania więzi społecznych. Motywacja społeczna stanowi ewolucyjną adaptację ukierunkowaną na poprawę sprawności jednostki w środowiskach wymagających współpracy (Chevalier i in. 2012). Zespół psychologów – L.A. Livingston i in., odwołując się do tego, że coraz więcej dowodów wskazuje na to, że zmniejszona motywacja społeczna nie jest powszechną cechą autyzmu, przedstawiają wnioski przeciwne: motywacja społeczna w autyzmie jest nienaruszona lub nawet zwiększona (Livingston 2019).
- f) **Poznanie ucieleśnione.** Koncepcja poznania ucieleśnionego *embodied cognition* sugeruje, że nasze reprezentacje umysłowe utrzymują początkowy ślad dotyczący sposobu, w jaki informacja została przyswojona. Przypuszcza się, że osoby z ASD prezentują zaburzenia w czasowej koordynacji informacji motorycznej i konceptualnej oraz deficyty w interpersonalnym naśladowaniu motorycznych zachowań. Przeglądu tych koncepcji dokonała psycholog I.-M. Eigisti (Eigisti 2013).

Doświadczenie. Teorie autyzmu powstają również na gruncie fenomenologii. Jest ona nurtem wewnątrznie zróżnicowanym. Podkreśla wagę umiejętności widzenia bogactwa aspektów, jakie niosą ze sobą przedmioty różnych kategorii, oraz postuluje maksymalnie ateoretyczny opis tej różnorodności. Uznaje wiele odmian doświadczeń. Metoda fenomenologiczna, często wykorzystywana w psychiatrii, polega na opisie tego, co jest bezpośrednio dane, w sposób bezzałożeniowy. Husserl i filozofowie z jego kręgu przeciwstawiali tak rozumiany opis wyjaśnianiu, jako procedurze funkcjonującej w naukach przyrodniczych (Hartman 2004: 59).

Współczesne fenomenologiczne ujęcia autyzmu, rozwinięte na gruncie psychologii i filozofii, w przeciwieństwie do teorii kognitywnych skupionych na procesach poznawczych, koncentrują się na autystycznych zachowaniach jako ugruntowanych w ciele (Boldsen 2018), na intencjonalności ciała (Grohmann 2017). „Niewłaściwe”, „niezgodne z normą” manifestacje emocji i zachowań mogą być właściwie znaczące dla osób doświadczających autyzmu, pomagając im zrozumieć autyzm i zapewniając jakąś formę spójności ze światem (He, Jespersen 2015). Nurt fenomenologiczny

uwzględnia samoocenę osób z autyzmem jako bardzo istotny element poznawania autyzmu (Boldsen 2018; zob. Błeszyński 2020).

Wnioski ogólne, jakie udaje się wyprowadzić w odniesieniu do omówionych w skrócie teorii, są następujące: a) żadna z teorii nie została uznana za w pełni wyjaśniającą autyzm; b) teorie cechują się różnym sposobem i stopniem uzasadnienia; c) w większości przypadków teorie nie wykluczają się wzajemnie, są od siebie niekiedy wyraźnie zależne, wyrastają z siebie, podświetlają autyzm w inny sposób; d) zarówno psychoanalityczne, behawioralne, kognitywistyczne, jak i fenomenologiczne koncepcje autyzmu są rozwijane współcześnie; żadna z nich – ogólnie rzecz ujmując – nie straciła na aktualności. Wiedza pewna czy wysoce prawdopodobna w przypadku autyzmu jest trudno osiągalna. Wynika to ze złożoności zjawiska i niedostępności jego bezpośredniego poznania.

Metodologia badań nad językiem i mową w autyzmie

Przedmiot badań. Mówiąc najogólniej, przedmiotem badań nad językiem w autyzmie, jeśli chodzi o kompetencje i sprawności osób badanych, czyni się rozumienie i/lub ekspresję, na różnych poziomach systemu językowego, a także na poziomie wypowiedzi i tekstu. Badanie rozumienia – dla autyzmu kluczowe – jest zarazem bardzo trudne. Najmniej obciążającym i dającym najbardziej wiarygodne wyniki jest np. badanie za pomocą techniki *eye-tracking*, oparte na analizie fiksacji wzroku. Przy badaniu bardziej złożonych aspektów rozumienia, wykraczających daleko poza prostą denotację, konieczne jest włączenie bardziej aktywnych odpowiedzi osoby badanej. Im bardziej jednak są one wymagające pod względem poznawczym, tym większe prawdopodobieństwo uzyskania wyników nietrafnych. Złożona procedura badawcza obciąża także emocjonalnie, powodując np. podwyższenie poziomu lęku, co w autyzmie ma szczególne znaczenie.

Cel badań. Specyfika języka i mowy w autyzmie oraz jej znaczenie dla rozumienia istoty autyzmu generuje potrzebę badań ukierunkowanych na różne cele:

- a) deskrypcja objawów językowych ma szczególne znaczenie dla formułowania kryteriów diagnostycznych; różnicowania populacji osób autystycznych, rozwiązywania problemu diagnozy różnicowej;
- b) wyjaśnianie i rozumienie fenomenów językowych w autyzmie jest kluczowe dla prób rozumienia istoty autyzmu, definiowaniu interwencji terapeutycznej (kiedy, dla kogo) oraz programowania skutecznych form terapii i wsparcia;
- c) wiedza o języku w autyzmie stanowi jedną z podstaw przewidywania dotyczącego rokowania dalszego rozwoju i sprzyja lepszemu programowaniu oddziaływań terapeutycznych.

Logopedia ma odpowiednie narzędzia do tego, by – w różnym stopniu – realizować lub wносить swój wkład w realizację wszystkich kluczowych dla rozwoju wiedzy o autyzmie celów badawczych.

Podstawy metodologiczne. Problemy języka i komunikacji są w większym lub mniejszym stopniu, ale zawsze poruszane, w ramach głównych nurtów badawczych nad autyzmem, tj. psychoanalizy, fenomenologii, behawioryzmu, kognitywizmu, i wynikają z przyjętych w tych nurtach koncepcji lub definicji tego, czym jest język i komunikacja. W koncepcjach psychoanalitycznych akcentuje się rolę symbolu, znaczenia i relacyjnych aspektów użycia języka. W nurcie behawioralnym obiektem zainteresowania są zachowania językowe, celowe i funkcjonalne, które, tak jak inne zachowania, podlegają prawom uczenia się. Charakterystyczne dla ujęć kognitywnych jest rozumienie języka jako narzędzia ludzkiego poznania, skoncentrowanie na semantyce i pragmatyce, bez ostrego oddzielania ich od siebie. W podejściu fenomenologicznym podkreśla się rolę komunikacji i doświadczeń indywidualnych.

W badaniach nad językiem w autyzmie pojawiają się odwołania do innych kierunków filozofii języka i lingwistyki, np. do teorii relewancji, teorii interakcji, maksymy Grice'a czy teorii gier komunikacyjnych L. Wittgensteina.

W ostatnich latach wzrasta liczba prac, których autorzy nie dążą do wyjaśnienia całego problemu autyzmu i języka w autyzmie, a koncentrują się na opisie szczególnych aspektów kompetencji i sprawności językowej w oparciu o aktualną wiedzę lingwistyczną, psychologiczną, neurobiologiczną i in.

Metody i techniki badawcze

Badania nad językiem i komunikacją w autyzmie mają charakter ilościowy, jakościowy, mieszany. Stosowane metody badawcze to:

- *Metoda obserwacyjna* – stosowana najczęściej:
 - obserwacja *stricte* naturalistyczna, dokumentowana np. w pamiętnikach mowy;
 - *analiza próbek mowy*: mowy spontanicznej, mowy podczas swobodnej zabawy, rozmowy z eksperymentatorem, narracji;
 - obserwacja ustrukturowana, z wykorzystaniem kwestionariuszy i prób badawczych;
 - obserwacja uczestnicząca – *metoda etnograficzna*.
- *Metoda wywiadu*:
 - wywiad z rodzicami, np. z wykorzystaniem inwentarzy mowy;
 - wywiad z osobami autystycznymi, zob. raport z badań oparty na wynikach wywiadu ustrukturowanego przeprowadzonego w badaniach etnograficznych (Błęszyński 2020).
- *Metoda eksperymentalna* – jest stosowana, ale w badaniach nad tą populacją trudno o zjawiska powtarzające się oraz zapewnienie warunków przynajmniej częściowo takich samych; wyzwaniem jest także dobór grup. Jako alternatywę stosuje się niekiedy *quasi-eksperyment*, który nie spełnia kryterium eksperymentu *sensu stricto*.
- *Badania psychometryczne* – są stosowane, jednak w populacji osób z autyzmem metoda ta ma swoje wyraźne ograniczenia (np. sposób funkcjonowania osób

z autyzmem, obciążająca procedura mogą zmniejszać prawdopodobieństwo, że uzyskane wyniki będą wiarygodne).

- *Metoda obliczeniowa* – projekt badawczy *Co słyhać? Komunikacja społeczna w autyzmie*, poświęcony wykorzystaniu uczenia głębokiego, gałęzi sztucznej inteligencji oraz przetwarzania języka naturalnego w analizie mowy osób w spektrum autyzmu, realizowany na Uniwersytecie Warszawskim (<https://autismlab.psych.uw.edu.pl/badania/co-slychac-komunikacja-spoeczna-w-autyzmie>).

Metody złożone:

- *Studium przypadku* – jest to metoda złożona, w jej opracowanie można włączać kilka różnych metod i technik. W badaniach nad językiem i komunikacją w autyzmie jest to metoda często stosowana i bardzo przydatna ze względu chociażby na duże zróżnicowanie wewnątrz populacji oraz wyzwania związane z oceną kompetencji językowych i komunikacyjnych w tej grupie osób.
- *Metodologia teorii ugruntowanej* – stosowana rzadko, ale obiecująca (Skeat, Perry 2008). W badaniach wtórnych stosuje się:
 - *Metodę interpretacyjną* (zob. też *metoda intuicyjna*, *metoda heurystyczna*);
 - *Metodę analizy i krytyki piśmiennictwa*.

Jeśli chodzi o techniki badawcze, w badaniach nad językiem w autyzmie miłowym krokiem okazało się zastosowanie techniki okulografii (*eye-tracking*), której użycie pozwoliło jednoznacznie dowieść, że możliwości rozumienia mowy u osób z autyzmem były dotąd niedoszacowane.

Dobór grup. Etap doboru grupy badawczej jest trudny z uwagi na wewnętrzne zróżnicowanie populacji osób z autyzmem, zarówno „wewnętrzne”, dotyczące samych osób z ASD, ich stanu zdrowia, poziomu funkcjonowania, uczestnictwa w terapii itp., jak i zewnętrzne, wynikające np. z różnych modeli diagnozowania. O ostrości kryteriów doboru grupy decyduje także sytuacja badacza, por. np. badania zespołowe w ramach instytucji z ujednoliconymi procedurami diagnostycznymi vs. badania indywidualne, w których badacz samodzielnie tworzy grupę badawczą z dzieci z różnych środowisk. Jak wynika z analizy literatury przedmiotu, dobór grup w badaniach nad autyzmem, publikowanych w czasopiśmie i monografiach recenzowanych, cechuje się różnym stopniem szczegółowości i rygorystyczności (zob. np. Weismer 2010; Perkins 2006); w zależności od badanej grupy (dzieci, dorośli), celu i specyfiki badań owa szczegółowość i rygorystyczność ma większe lub mniejsze znaczenie.

Podsumowanie i wnioski do planowania badań własnych

Centralnym przedmiotem naukowego poznawania autyzmu na gruncie logopedii są: zdolności interakcyjne, kompetencja językowa, kulturowa, komunikacyjna oraz odpowiadające im sprawności. Złożoność autyzmu oraz specyfika funkcjonowania osób z autyzmem jako grupy badawczej (grup badawczych o różnych poziomach/

profilach funkcjonowania) wymaga bardzo uważnego i przemyślanego planowania procesu badawczego: formułowania celu i problemów badawczych; doboru metod i technik; planowania procedury badawczej. W przypadku badań nad kompetencjami – bytami o charakterze mentalnym – jest to szczególnie trudne, ponieważ bezpośrednia obserwacja nie jest możliwa. Dyspozycjami badacza, które pomagają zmierzyć się z tymi wyzwaniem, są z jednej strony praktyczny warsztat naukowy, z drugiej – świadomość epistemologiczna. Skłania ona do zauważania różnych perspektyw w metodologii badań, wrażliwości na kontekst filozoficzny i kulturowy, otwartości na inne niż *stricte* naukowe rodzaje poznania jako źródła wiedzy. Pozwala wyważać ambicje badawcze i skłania do intelektualnej pokory. Nie ogranicza woli i możliwości poznania, także wtedy, gdy niemożliwe jest uzyskanie wyników „pewnych” i jednoznacznych, zgodnych z obowiązującymi w danym czasie kanonami uprawiania nauki.

Przedmiotem planowanych przeze mnie badań w obrębie dyscypliny: językoznawstwo, specjalność logopedia będzie kompetencja leksykalno-semantycznej dzieci z zaburzeniami należącymi do spektrum autyzmu, w odniesieniu do etapów: konkretno-sytuacyjnego, pojęciowego, metajęzykowego (Panasiuk 2017). Przyjmuję rozumienie autyzmu za DSM-5. Zamierzam zbadać osoby o różnych poziomach funkcjonowania, co umożliwi mi stadialna procedura badawcza. Celem będzie zbadanie, jak dzieci z ASD rozumieją czasowniki. Problemy badawcze będą oscylować wokół pytań: jak dzieci z autyzmem rozumieją poszczególne aspekty znaczenia badanych czasowników? Jak dzieci z autyzmem rozumieją różne typy znaczeń wyrażanych badanymi czasownikami? Materiałem językowym będą czasowniki ruchu – ze względu na ich podstawowość, złożoność semantyczną wyrażaną zarówno w cechach definicyjnych, jak i wykładnikach gramatycznych; tekstotwórczość; podatność na wieloznaczność, w tym metaforyzację. Wiadomo, że czasowniki ruchu są u dzieci z ASD przyswajane najlepiej spośród wszystkich grup czasowników, stąd otwierają się możliwości analizy jakościowej sięgającej do głębi rozumienia znaczeń.

Realizacji celu badań posłuży ustrukturyzowana metoda obserwacyjna, z wykorzystaniem prób badawczych ukierunkowanych na uzyskanie materiału do analizy, konstruowanych w oparciu o wiedzę lingwistyczną, logopedyczną, psychologiczną (zwłaszcza z zakresu psychologii rozwojowej i akwizycji mowy), glottodydaktyczną oraz własne doświadczenia praktyczne zdobywane w pracy z dziećmi i młodzieżą z zaburzeniami psychicznymi i w ryzyku tych zaburzeń. W projektowaniu prób badawczych będę uwzględniać: trafność, naturalność, prostotę, niskie obciążenie wykonawcze i emocjonalne. Nie wykluczam użycia testu lub podtestu, jako narzędzia ułatwiającego dokonanie ujednoczonej analizy porównawczej w obrębie grupy, ze świadomością jego ograniczeń. W analizie wyników badań zastosuję metodę interpretacyjną.

Bibliografia

- Bandura A., 1977, *Social learning theory*, Englewood Cliffs, Nowy Jork: Prentice-Hall.
- Baron-Cohen S., Richler J., Bisarya D., Guronathan N., Wheelwright S., 2003, *The systemizing quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences*, „Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Science”, 358, s. 361–374.
- Baron-Cohen S., 1997, *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge, MH: The MIT Press.
- Bartmiński J., 2001, *Styl potoczny*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 115–134.
- Błęszyński J., 2020, *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie? Raport z badań*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Boldsen S., 2018, *Toward a Phenomenological Account of Embodied Subjectivity in Autism*, „Culture, Medicine and Psychiatry”, 42 (4), s. 893–913.
- Chevallier C., Kohls G., Troiani V., Brodtkin E.S., Schultz R.T., 2012, *The Social Motivation Theory of Autism*, „Trends in Cognitive Science”, 16 (4), s. 231–239.
- Chown N., 2017, *Understanding and Evaluating Autism Theory*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Donvan J., Zucker C., 2017, *Według innego klucza*, tłum. A. Homańczyk, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Eigsti I.-M., 2013, *A Review of Embodiment in Autism Spectrum Disorders*, „Frontiers in Psychology”, dostęp: 1 VII 2022 r.: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00224/full>
- Frith U., 2006, *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, tłum. M. Hernik, G. Krajewski, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Grabias S., 2007, *Język, poznanie, interakcja. Perspektywy opisu*, [w:] *Język. Interakcja. Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 355–377.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 15–72.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, wyd. IV uzupełnione, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Greenspan S.I., Wieder S., 2014, *Dotrzeć do dziecka z autyzmem. Jak pomóc dzieciom nawiązywać relacje, komunikować się i myśleć. Metoda Floortime*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Greenspan S., 2001, *The Affect Diathesis Hypothesis: The role of emotions in the core deficit in autism and the development of intelligence and social skills*, „Journal of Developmental and Learning Disorders”, 5, s. 1–45.
- Grohmann T.D.A., 2017, *A Phenomenological Account of Sensorimotor Difficulties in Autism: Intentionality, Movement, and Proprioception*, „Psychopatology”, 50 (6), s. 408–415.
- Hartman J., 2004, *Słownik filozoficzny*, Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Hixson M.D., Wilson J.L., Doty S.J., Vladescu J.C., 2008, *A review of the behavioral theories of autism and evidence for an environmental etiology*, „The Journal of Speech and Language Pathology – Applied Behavior Analysis”, 3 (1), s. 46–59.
- Hobson P., 1990, *On psychoanalytic approaches to autism*, „American Journal of Orthopsychiatry”, 60/3, s. 324–336.

- Hobson P., 1993, *Autism and the development of mind*, Hove: Psychology Press.
- Jaklewicz H., 1993, *Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnostyka, przebieg, leczenie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jespersen E., He J., 2015, *The Embodied Nature of Autistic Learning: Implications for Physical Education*, „Physical Culture and Sport. Studies and Research”, 65 (1), s. 63–73.
- Jones A.P., Happe F.G.E., Gilbert F., Burnett S., Viding E., 2010, *Feeling, caring, knowing: different types of empathy deficit in boys with psychopathic tendencies and autism spectrum disorder*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 51 (11), s. 1188–1197.
- Kanner L., 1943, *Autistic disturbances of affective contact*, „Nervous Child”, 2, s. 217–250.
- Lipski W., 2015, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku autyzmu*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 461–516.
- Livingston L.A., Shah P., Happé F., 2019, *Compensation in autism is not consistent with social motivation theory*, „Behavioral and Brain Sciences”, 42, [e99].
- Lovaas O.I., Smith T., 1989, *A comprehensive behavioral theory of autistic children: Paradigm for research and treatment*, „Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry”, 20 (1), s. 17–29.
- Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, 2015, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- 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: Wydawnictwo Harmonia Universalis, s. 32–45.
- Michalik M., 2021, *Podmiot logopedii: szkic metodologiczny*, „Logopedia”, 50/1, s. 11–29.
- Milton D.E.M., 2012, *On the ontological status of autism: the ‘double empathy problem’*, „Disability & Society”, 27 (6), s. 883–887.
- Murray D., Lesser M., Lawson W., 2005, *Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism*, „Autism”, 9 (2), s. 139–156.
- Ozonoff S., Pennington B.F., Rogers S.J., 1991, *Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 32 (7), s. 1081–1105.
- Ozonoff S., Jensen J., 1999, *Specific executive function profiles in three neurodevelopmental disorders*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 29, s. 171–177.
- Panasiuk J., 2017, *Językowe rozumienie świata: od kodu polikonkretnego do hierarchicznego*, „Prace Językoznawcze”, 19 (3), s. 199–221.
- Pisula E., 2012, *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Podsiad A., 2000, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Richardson T., 2008, *Cognitive and Psychoanalytic conceptualisations of autism – a comparative literature review*, „Undergraduate Research Journal for the Human Sciences”, 7, wersja online, dostęp: 1 VII 2022 r.
- Skeat J., Perry A., 2008, *Grounded theory as a method for research in speech and language therapy*, „International Journal of Language and Communication Disorders”, 43 (2), s. 95–109.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy*, online: <https://plato.stanford.edu/>, dostęp: 1 VII 2022 r.
- Such J., Szcześniak M., 1997, *Filozofia nauki*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Vermeulen P., *Autism as context blindness*, Shawnee Mission, Kansas: AAPC Publishing.
- Zienkiewicz D., 1995, *Fakt naukowy w świecie kultury*, [w:] *Kulturowe konteksty poznania*, red. B. Kotowa, J. Such, Poznań: Wydawnictwo Naukowe IF UAM.

Urszula Jęczeń

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Katedra Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-7322>

Reprezentacja wiedzy w umyśle dziecka a procedury diagnozy logopedycznej*

Representation of Knowledge in the Child's Mind and Procedures for Logopedic Diagnosis

Myślenie, choć zawsze dokonuje się w słowach, nie wymaga słuchaczy.
Aby myśli mogły zaistnieć w umyśle słuchaczy, niezbędny jest język.

Hannah Arendt (1979: 84)

Streszczenie: Wiedza zorganizowana jest w umyśle człowieka w postaci schematów, skryptów, ram i pojęć. Logopedia, podobnie jak inne dyscypliny naukowe, dostrzega potrzebę opisu schematów/skryptów poznawczych w diagnozowaniu logopedycznym. Kształt struktur poznawczych (w postaci schematów, skryptów, a także pojęć) zawartych w umyśle dziecka oraz osoby dorosłej obrazuje: zasób wiedzy, jaką posiada badana osoba, jej uporządkowanie, sposób obrazowania świata oraz bogactwo doświadczeń odnoszących się do analizowanego fragmentu rzeczywistości. Zdaniem M. Kielar-Turskiej schemat opowiadania zawarty w umyśle osoby ułatwia i pomaga jej zrozumieć tekst, zapamiętać go, a także stanowi pomoc przy jego odtwarzaniu (2018: 76).

Słowa kluczowe: reprezentacja poznawcza, schemat, skrypt, definicja kognitywna, sprawność narracyjna, diagnoza logopedyczna.

* W przygotowaniu artykułu wykorzystano niewielkie fragmenty publikowanych wcześniej opracowań autorki: *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*, Lublin 2017, oraz *Definicja kognitywna jako narracja. Sprawności narracyjne w diagnozie logopedycznej oligofazji*, [w:] *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej*, red. A. Maciejewska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2021, s. 93–112.

Summary: Knowledge is organized in the human mind in the form of schemas, scripts, frames and concepts. Logopedics, like other disciplines, perceives the need to describe cognitive schemas/scripts in logopedic diagnosis. The shape of cognitive structures (in the form of schemas, scripts as well as concepts) contained in the mind of a child and an adult represents a person's store of knowledge, its organization, the way of representing the world, and the abundance of experiences related to the analyzed fragment of reality. According to M. Kielar-Turska, the narrative schema contained in a person's mind helps and facilitates understanding and remembering of text by that person, and also assists in reproducing it. (2018, p. 76).

Keywords: cognitive representation, schema, script, cognitive definition, narrative, logopedic diagnosis.

Wprowadzenie

Rozwój „nauk o poznawaniu”, nauk kognitywnych (*cognitive sciences*)¹ w latach 90. przyczynił się do wzrostu zainteresowania reprezentacyjną funkcją języka (Kielar-Turska 2001: 60–84). Teoretycy nauki o poznaniu stworzyli koncepcję reprezentacji umysłowych, opierając się na zbiorze założeń teorii zwanej funkcjonalizmem (zgodnie z tą teorią ludzkie zachowanie determinowane jest przez wiedzę, która jest złożona z symbolicznych reprezentacji umysłowych – Edelman 1998).

Podstawowe znaczenie nadawane reprezentacji poznawczej w literaturze przedmiotu

Reprezentacja (łac. *representatio* – ‘przedstawienie’) w szerokim rozumieniu oznacza zakodowaną w umyśle informację o czymś (Żegleń 2003: 26). Zgodnie z poglądami badaczy z kręgu „nauk o poznaniu” „reprezentacja jest rodzajem umysłowego obiektu zastępującego i oznaczającego rzeczy w świecie. Zgodnie z powyższym założeniem nasza wiedza o świecie jest upośredniona przez reprezentacje” (Bobyk

¹ Powstanie interdyscyplinarnego nurtu *cognitive science* – „nauki poznawczej” czy raczej poprawnie po polsku „nauki o poznawaniu” – od łacińskiego słowa *cognitivo*, czyli ‘wiedza’ (uwaga Kurcz 1993: 10), przyczyniło się do wzrostu zainteresowań procesami mentalnymi. Termin ten został użyty po raz pierwszy w podtytule książki D.G. Bobrowa i A. Collinsa *Representation and Understanding. Studies In Cognitive Science*, wydanej w 1975 r. Dyscyplina ta zintegrowała idee i metody różnych dziedzin wiedzy: psychologii poznawczej, nauki o komputerach, w tym teorii sztucznej inteligencji, lingwistyki, logiki, filozofii języka, a także i filozofii umysłu. Mimo wielu definicji *cognitive science* pojęcie to jest jednak niebezpiecznie wieloznaczne. Funkcjonuje ono z całą pewnością jako przeciwieństwo behawioryzmu, który dyskwalifikował umysł jako przedmiot badań naukowych.

1996: 95). Przedstawiciele tego nurtu badań poszukują związków między językiem i rozwojem poznawczym a dojrzewaniem struktur umysłowych w postaci schematów, skryptów, pojęć itp.

Zdaniem Marii Kielar-Turskiej (2001) „reprezentacja poznawcza rozumiana jest jako proces umysłowy posiadający znaczenie referencjalne. Odnosi się do aktualnie postrzeganych obiektów i wówczas stanowi odwzorowanie sygnałów receptorycznych lub ich opracowanie w formie kategoryzacji, z uwzględnieniem dotychczasowego doświadczenia jednostki. Uwzględnia również doświadczenia przechowywane w magazynie pamięci, które mogą zostać zmodyfikowane pod wpływem nowych doświadczeń i kontekstu, w jakim przywołanie zachodzi” (tamże: 75).

Podobne rozumienie terminu odnajdziemy w opracowaniach Krzysztofa Najdera (1989; 1993)². Reprezentacja poznawcza (*cognitive representation*) to „być, stan lub proces umysłowy posiadający znaczenie referencyjne (ekstensjonalne) odnoszące się do postrzeganego świata fizycznego” (Najder 1993: 142). Przez „reprezentację poznawczą” rozumie się w psychologii albo 1) umysłową reprezentację przedmiotu odbieranego w danym momencie przez receptory (reprezentacja w obecności), albo 2) umysłową reprezentację przedmiotu odbieranego w jakimś przeszłym momencie przez receptory (reprezentacja pod nieobecność).

Terminem „reprezentacja poznawcza” posługuje się również Tullia Musatti (1987: 125–153). Przywołuje ona stanowisko Jeana Piageta, który omawiając rozwój dziecka w pierwszych dwóch latach życia, zwrócił uwagę, iż w okresie tym posługuje się ono symbolami lub znakami, chcąc osiągnąć zamierzone cele; następstwem czego jest pojawienie się wyobrażeń, reprezentacji zabawowej oraz tworzenie pojęć. „W tym sensie Jean Piaget mówi, że możliwe jest posługiwanie się terminem »reprezentacja« zarówno w sensie wąskim (stosowanie symboli), jak i szerokim (funkcjonowanie intelektualne na poziomie reprezentacji)” (Musatti 1987: 128).

Maria Kielar-Turska (2000: 83–129), omawiając zmiany rozwojowe w okresie średniego dzieciństwa, pisze: „Zdolność do myślenia o przedmiotach bez bezpośredniego kontaktu z nimi oraz zdolność do działań symbolicznych stanowi istotny przełom w rozwoju dziecka [...]. Posługiwanie się symbolami związane jest ze zdolnością do umysłowego wyobrażania, do posiadania umysłowej reprezentacji. Nie każda reprezentacja ma charakter symboliczny, niektóre są jedynie pamięcią czynności czy zdarzenia. Zdolność do symbolicznego pojmowania rzeczywistości wiąże się z odkryciem relacji między elementem oznaczanym a oznaczającym. Proces ten jest długotrwały i rozpoczyna się w wieku niemowlęcym” (tamże: 98).

² W literaturze przedmiotu termin „reprezentacja poznawcza” jest często stosowany zamiennie z terminem „reprezentacja wiedzy”. Ściśle rzecz biorąc, „reprezentacja wiedzy” (jak zauważa K. Najder) jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do „reprezentacji poznawczej”. W niniejszym fragmencie pracy posługuję się terminem „reprezentacja poznawcza” bądź „reprezentacja wiedzy”, pozostając w zgodzie ze stanowiskami badaczy, których tutaj przywołuję.

Modyfikację poglądów Jeana Piageta odnajdziemy w pracy napisanej przez Pierre'a Mounoud i Annie Vinter (1981), w której reprezentacja postrzegana jest dwojako: po pierwsze w postaci zdolności do przechodzenia od rzeczywistości zewnętrznej do wewnętrznej (proces kodowania) i po drugie jako wewnętrzna organizacja materiału poznawczego, a więc odnosząca się do pamięci (za: Musatti 1987: 125–152).

W opracowaniu Jean M. Mandler (1983) reprezentacja utożsamiana jest z nabywaniem wiedzy i stopniowym przechodzeniem od proceduralnej do deklaratywnej organizacji informacji. Rozwojowi tych zdolności towarzyszy rozwój zdolności metapoznawczych, związanych ze świadomością dziecka swoich własnych działań. Jean M. Mandler polemizuje z poglądami Jeana Piageta, zdaniem którego, niemowlęta posiadają w swoich umysłach proceduralny zapis wiedzy; jej zdaniem pewne formy wiedzy deklaratywnej występują już u noworodków (choćby prosty schemat twarzy ludzkiej).

W rozważaniach Idy Kurcz reprezentacja jest „stanem lub procesem zachodzącym w systemie poznawczym (w umyśle) człowieka i odnoszącym się do jakiegoś fragmentu *universum* zewnętrznego wobec tego systemu. Reprezentacje nie są kopią *universum*, mają charakter symboliczny, są interpretacją, modelem tego, co jest reprezentowane” (Kurcz 1992: 162).

Zgodnie z kognitywnym paradygmatem rozwoju poznawczego niezwykle istotną rolę w kształtowaniu się reprezentacji, rozumianej jako „zapis wiedzy i tego, jak jej używać”, odgrywa doświadczenie w tej konkretnej dziedzinie, której reprezentacja dotyczy. Zmiany rozwojowe obejmują „dynamiczne schematopodobne całości, regulujące rzeczywiste działania (praktyczne i umysłowe)” (Stemplewska 1997: 61).

W rozważaniach Marii Kielar-Turskiej „doświadczenia dziecka, zarówno fizyczne (dotyczące cech obiektów), jak i logiczno-matematyczne (dotyczące relacji między podmiotami), poprzedzają jego doświadczenia w posługiwaniu się językiem. Katherine Nelson (1981) uważa, że działanie jest przed słowem. Działania są częścią zdarzenia i stanowią podstawę dla pojęć i języka. Dzieci stopniowo budują reprezentację zdarzeń, a potem wiążą je ze słowem, kontynuują ten proces uczenia się słów, oparty na doświadczeniu, także poza wiekiem wczesnego dzieciństwa. Nelson sądzi, że dorośli nie różnią się pod tym względem od dzieci” (Kielar-Turska 1991: 52).

Chcąc pokazać rolę doświadczenia w budowaniu reprezentacji wiedzy, zacytuję w tym miejscu stanowisko Tomasza Krzeszowskiego (1997). Jego zdaniem: „Wszystko to, co wiemy i w co wierzymy, zależy od naszych osobistych doświadczeń, które aktywizują w nas odpowiednie obszary systemu poznawczego (kognitywnego), który stanowi utajoną/uśpioną sferę naszego umysłu. [...] Poznanie polega więc na tym, że umysł, będąc wyposażony w »innate cognoscitive power«, dostarcza nam zasad i pojęć stanowiących naszą wiedzę, gdy tylko zostanie pobudzony do funkcjonowania poprzez doświadczenie zmysłowe (por. Chomsky 1975)” (tamże: 25).

Rolę doświadczenia w rozwoju spostrzegania dostrzega Anna Matczak (1998). Według niej elementarnym składnikiem procesu poznawczego są wrażenia, które odzwierciedlają poznawcze cechy bodźców (barwę, zapach, dźwięk). Spostrzeżenia

uznaje autorka za kolejny etap procesu poznawczego, definiując spostrzeganie jako „proces odzwierciedlenia bodźców złożonych, dokonujący się z wykorzystaniem wcześniejszego doświadczenia. O roli doświadczenia w spostrzeganiu świadczy między innymi zjawisko stałości, które polega na tym, że znane nam przedmioty zwykle widzimy wciąż jako »te same« mimo zmian ich położenia, oświetlenia czy odległości, sprawiających, że ich obraz na siatkówce oka jest każdorazowo różny. Stałość jest efektem funkcjonowania w umyśle ludzkim wewnętrznych reprezentacji różnych obiektów świata zewnętrznego, ukształtowanych w następstwie wcześniejszych kontaktów z nimi. Reprezentacje te, często nazywane schematami poznawczymi – są niejako modelami, z którymi człowiek porównuje i dzięki którym rozpoznaje to, z czym się styka. Stają się więc one narzędziami poznawania rzeczywistości” (Matczak 1998: 170–171).

Jak zauważa Teresa Skubalanka (2001: 89), rola doświadczenia w poznawaniu rzeczywistości jest dość mocno akcentowana w poglądach George’a Lakoffa oraz Marka Johnsona (1988), a także wielu współczesnych lingwistów. Jak wynika z obserwacji poczynionych przez autorkę, pojęcie doświadczenia ma bardzo długą tradycję, poczynając od Wilhelma Wundta, który wprowadził pojęcie doświadczenia wewnętrznego, czyli świadomości człowieka. Teresa Skubalanka przytacza poglądy Kazimierza Ajdukiwicza, który zauważył, „że nie tylko niektóre, ale wszystkie sądy, które przyjmujemy i które tworzą cały nasz obraz świata, nie są jeszcze jednoznacznie wyznaczone przez dane doświadczenie, lecz zależą od wyboru aparatury pojęciowej, przy pomocy której odwzorowujemy nasze doświadczenia. Możemy jednak wybrać taką lub inną aparaturę pojęciową, przez co zmieni się cały nasz obraz świata” (Ajdukiwicz 1985: 175).

Analizując różne sposoby rozumienia terminu „reprezentacja”, dochodzimy do kwestii niezwykle istotnej z punktu widzenia rozwoju procesów poznawczych, a mianowicie wiedzy dzieci na temat funkcjonowania umysłu. Termin „wiedza” stosowany jest na oznaczenie nie tylko zdobytych wiadomości potocznych i naukowych, ale również dla **uświadomienia sobie czegoś** (podkreślenie autorki). Gdyż słowo „wiem” pełni dwojaką funkcję: po pierwsze – deskryptywną (opis stanu umysłu, przekonanie), po drugie – performatywną (wyrząd pewnej postawy) (Kamiński 1989: 15).

Dziecięce teorie umysłu rozwijają się w okresie średniego dzieciństwa (zwanego też wiekiem przedszkolnym, który trwa od 4 do 6 roku życia). Przybierają one postać „spójnych koncepcji czy teorii przyczynowo-wyjaśniających, które pozwalają dzieciom przedszkolnym przewidywać i wyjaśniać zachowania innych osób poprzez odniesienie się do nieobserwowalnych stanów umysłu, takich jak: pragnienia, emocje, wrażenia czy przekonania (Flavell, Miller, Miller, 1993)” (Kielar-Turska 2000: 104). Wiedza dziecka na temat funkcjonowania umysłu kształtuje się stopniowo. Początkowo (w wieku trzech lat) dzieci nie potrafią uchwycić różnic pomiędzy światem umysłowym a rzeczywistością, nie różnicują stopnia posiadanej przez kogoś wiedzy, jednak używają już wielu określeń na oznaczenie przeżywanych stanów mentalnych. Punktem zwrotnym w rozwoju dziecięcych teorii umysłu jest 4 rok życia, kiedy „dzieci

odróżniają przekonania na temat rzeczywistości od nie samej” (tamże: 104) oraz uświadamiają sobie fakt, że różni ludzie mogą mieć różne przekonania na ten sam temat. Dzieci zaczynają odróżniać prawdę od mówienia kłamstwa oraz rozumieją niektóre żarty i metafory (Białecka-Pikul 2002).

W końcowym etapie rozważań nad reprezentacją wiedzy w umyśle należy wspomnieć o jeszcze jednym sposobie organizacji, dokładnie tej części wiedzy o rzeczywistości, która jest reprezentowana w języku w postaci słownika umysłowego. Teoria słownika umysłowego jest teorią psychologiczną, zgodnie z którą „całość wiedzy człowieka niezbędnej do posługiwania się słowami zgromadzona jest w postaci jednej struktury umysłowej zwanej słownikiem umysłowym” (Zagrodzki 1993: 178). Liczne badania słownika umysłowego (Aitchison 1987; Tabossi 1986: 107–116; Zagrodzki 1993: 178–189) dowodzą istnienia mechanizmów umożliwiających korzystanie z jego zawartości według reguł językoznawczych.

Wiedza o świecie, która jest zmagazynowana w umyśle, a której źródła tkwią w doświadczeniu jednostki, jest określana w badaniach psycholingwistycznych i etnolingwistycznych jako „językowy obraz świata” – JOS.

Podstawowe jednostki reprezentacji wiedzy i ich rozwój

Odpowiadając na pytanie: w jaki sposób wiedza zorganizowana jest w umyśle człowieka, posługujemy się takimi terminami, jak: „schematy”, „skrypty”, „ramy”.

Oto krótka charakterystyka każdego z nich pod kątem sposobu, w jaki mogą one być wykorzystane w badaniach lingwistycznych w celu wyjaśnienia organizacji wiedzy w umysłach dzieci.

Termin „schemat” (*schema*) został wprowadzony do literatury przez Frederica Ch. Bartletta w pracy *Remembering* z 1932 r. (za: Kurcz 1992) na oznaczenie uproszczonej formy, jaką przyjmuje opowiadanie odtwarzane z pamięci. Ogólną teorię schematów zaproponowali David E. Rumelhart i Andrew Ortony (1976); obecnie schemat przyjmuje wiele różnych znaczeń³. Schemat zawiera wiedzę o typowych elementach jakiegoś znanego aspektu rzeczywistości i relacjach między tymi elementami. Należy zauważyć, że jest on ogólną reprezentacją doświadczenia, np. miejsca – schematy miejsc, lub zdarzenia – schematy zdarzeń, czyli skrypty. Schemat wyjaśniany jest także jako uporządkowana struktura, wewnętrznie spójna, umożliwiająca odtwarzanie opowiadania z pamięci i rozumienie tekstu (por. badania D. Rumelharta nad tzw. gramatyką opowiadania, [w:] Bokus 1991 lub badania nad przebiegiem procesu rozumienia tekstu).

³ Podejmując próbę choćby częściowego usystematyzowania tej terminologii, zakładam, że na razie nie jest możliwe przeprowadzenie w pełni zadowalającej klasyfikacji. Można jedynie spróbować uchwycić zróżnicowanie pokrewnych nazw i zbudować coś na kształt ich „terminologicznej panoramy” (por. Filar 2013).

Na uwagę zasługuje również fakt, że niektórzy badacze łączą koncepcję schematową z teorią pamięci semantycznej, przenosząc teorię pamięci semantycznej na teorię poznania w ogóle⁴.

Skrypt (*script*) jest szczególnym typem schematu, który buduje reprezentacje często powtarzających się sekwencji czynności i działań tworzących całość zdarzenia (Najder 1988; 1993: 142–150).

Pojęcie skryptu funkcjonuje też na oznaczenie umysłowej reprezentacji typowych zdarzeń językowych („*routine speech events*”). „Zdarzenia językowe są w wysokim stopniu zrutyinizowane (skonwencjonalizowane), zawierają dobrze zdefiniowane role uczestników i serie działań następujących po sobie w ściśle określonej kolejności” (Ranney 1992: 27, za: Zdybel 1999: 17). Typowe przykłady takich zdarzeń językowych to: lekcja w szkole, msza czy wizyta u lekarza.

Marvin Minsky (1980) zaproponował koncepcje schematów, które nazwał ramami (*frame*). Rama jest strukturą danych reprezentujących stereotypową sytuację. Najwyższe poziomy ramy są stałe. Niższe poziomy mają wiele terminali (*slots*), które muszą zostać wypełnione szczegółowymi przykładami lub danymi.

Ronald W. Langacker (1993), omawiając podstawowe założenia gramatyki kognitywnej, wprowadził pojęcie domeny kognitywnej.

Koncepcję schematów w psychologii szeroko rozwinął Jean Piaget (1966), który wykorzystał koncepcję schematu do pokazania zmian, jakie zachodzą w rozwoju umysłowym dzieci. Zdaniem J. Piageta dziecko od samego początku dysponuje wrodzonymi strukturami poznawczymi. Struktury poznawcze są modyfikowane w wyniku działania niezmienników funkcjonalnych, którymi są asymilacje (włączanie nowych informacji) i akomodacje (przekształcanie starych schematów). Zaś każdy człowiek posiada innego typu struktury w zależności od indywidualnego doświadczenia.

Zagadnienie schematów, w szczególności skryptów, wiąże się z możliwościami dziecięcej pamięci. Skrypty ze swej natury nie są odtwarzaniem z pamięci pojedynczych epizodów, ale stanowią sumę zachowań typowych dla danej sytuacji. Kiedy zostaną skonstruowane, wpływają na przetwarzanie i zapamiętywanie nowych wydarzeń. Wiele badań nad rozwojem skryptów przeprowadziły Katherine Nelson (1974, 1987) i Jean M. Mandler (1983). Ich wyniki pokazały, że rozwój struktur poznawczych można przedstawić jako przechodzenie od proceduralnych do deklaratywnych form reprezentacji wiedzy.

W badaniach językoznawczych oraz psychologicznych „schemat” zajmuje miejsce szczególne. Przede wszystkim dlatego, że „już z potocznej definicji jest czymś stabilnym, uproszczonym, wygodnym i utartym” (Piekarczyk 2016: 64). Ze względu na ilość docierających do naszego umysłu informacji konieczne jest, aby uległy one uproszczeniu i selekcji po to, byśmy mogli sprawnie i efektywnie orientować się

⁴ W wyniku takiego rozumowania powstały dwie teorie schematowe: skrypty R. Schanka i R. Abelsona (1977) oraz schematy grupy „LNR” (Rumelhart, Ortony 1976; Rumelhart, Norman 1980), które były rozwinięciem poprzednich koncepcji.

w otaczającej nas rzeczywistości. Kiedy zaś popatrzymy, w jaki sposób kognytywiści interpretują schemat, okazuje się, że zawiera on wszystkie cechy „stabilnego” i ekonomicznego przechowywania informacji⁵.

Schematy narracyjne w logopedii

Logopedia, podobnie jak inne dyscypliny wiedzy, dostrzega potrzebę opisu schematów/skryptów poznawczych w diagnozowaniu logopedycznym. Postępowanie diagnostyczne wymaga bowiem uwzględnienia dwóch technik badawczych: deskrypcji (zachowania językowe) i interpretacji (opis i objaśnienie pozyskanych zachowań językowych na podstawie ogólnej wiedzy o człowieku) (por. Grabias 2019: 308). Jeśli przyjmiemy założenie, że język uczestniczy w procesie poznawania świata, to zgodzimy się również z tym, iż język intelektualizuje poznanie oraz je obiektywizuje („narzuca jednostkom na początku ich życia intersubiektywne kategorie oglądu świata” – Grabias 2019: 311). Wiedza zawarta w umyśle każdego dziecka jest porządkowana poprzez podstawowe struktury, jakimi są wyrazy. Logopeda może rozpoznać i ocenić możliwości poznawcze dziecka i dorosłej osoby z zaburzeniami mowy na podstawie zasobu leksykalnego, struktur pojęciowych i schematów narracyjnych w umyśle badanego. W „języku jest bowiem zawarta kulturowa segmentacja świata” (tamże: 313). Wiedza, doświadczenia oraz ich reprezentacja w umyśle jest porządkowana przez umysł w pojęcia. Wyeksplikowana definicja kognitywna⁶ wybranego zjawiska z wypowiedzi dzieci jest świadectwem porządkowania przez nie wiedzy. Narracja, która posiada strukturę kompletną bądź niepełną, dostarcza również informacji na temat możliwości umysłowych jednostki. Ponadto informuje na temat sposobu analizowania doznań zmysłowych, logicznego bądź nie porządkownia rzeczy i zdarzeń (linia narracji) oraz układania zjawisk rzeczywistości w formie uporządkowanej struktury (tamże).

Logopedia sięgnęła do narracji ze względu na potrzebę opisu i oceny wiedzy zawartej w umyśle osoby badanej. W wielu podejściach badawczych narracja jest „formą poznawczego reprezentowania rzeczywistości [...], jest jednocześnie sposobem i formą rozumienia rzeczywistości” (Trzebiński 2002a: 13). Na gruncie logopedii narracyjne formy wypowiedzi mają zwykle postać opowiadania bądź opisu i takie

⁵ Omówienie cech schematów odnajdziemy m.in. w następujących pracach: J. Trzebińskiego (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (2002) oraz R. Tokarskiego *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej* (2013), a także D. Filar *Narracyjne aspekty językowego obrazu świata. Interpretacja marzenia we współczesnej polszczyźnie* (2013).

⁶ Definicje kognitywne tworzone przy udziale dzieci i dorosłych użytkowników języka mogą wzbogacić naszą wiedzę na temat struktur kognitywnych oraz sposobów porządkowania wiedzy w umysłach badanych. Np. strategie tworzenia definicji przez osoby niepełnosprawne intelektualnie wiążą się ściśle z ubóstwem środków językowych, trudnościami w zakresie uogólniania – wskazywania „*genus proximum*” oraz kłopotami w budowaniu dłuższych tekstów.

wypowiedzi brane są pod uwagę w ocenie umiejętności narracyjnych badanych osób. Istotnym ogniwem diagnozy kompetencji i sprawności komunikacyjnej są umiejętności w zakresie budowania wypowiedzi narracyjnej. Teksty⁷ o charakterze opisu i opowiadania stanowią wynik „struktury zamkniętej o hierarchicznym układzie komponentów” (Grabias 2007: 10). Stanisław Grabias, nawiązując do koncepcji Barbary Bokus (1991), podkreślił fakt, że narracja jest „najtrudniejszą formą ludzkiej aktywności” (2012: 62). Struktura narracji i sposób porządkowania wiedzy zaświadcza – zdaniem badacza – o umysłowych możliwościach człowieka. Dostarczają ponadto informacji o sposobach intelektualizowania doznań zmysłowych, logicznego porządkowania zdarzeń, wreszcie – o kreatywnej lub pasywnej postawie badanej osoby (2012: 15–71; 2015: 13–35). Z punktu widzenia oceny sprawności narracyjnych w różnych jednostkach patologii mowy koncepcja Barbary Bokus (1991), wypracowana na gruncie psychologii, oraz układ diagnostycznych komponentów opowiadania w odniesieniu do koncepcji zachowań językowych, w opracowaniu Stanisława Grabiasa (1994; 2012: 15–71), odegrały i odgrywają nadal zasadniczą rolę w logopedii

W logopedii, w trakcie diagnozy umiejętności narracyjnych dzieci i dorosłych z zaburzeniami mowy, odwołujemy się do wiedzy zawartej w umyśle osoby badanej, wiedzy, która często przybiera postać schematów narracyjnych zaproponowanych przez Jerzego Trzebińskiego. Wydaje się, że ten sposób myślenia w dużej mierze wyrasta z tradycji badań nad skryptami, scenami, scenariuszami. Za Jerzym Trzebińskim przyjmuję, iż „schematy narracyjne można rozumieć jako mentalną bazę, z której korzystamy, tworząc narracje, ujmujące różne płaszczyzny życia” (por. Filar 2013).

Kształt struktur poznawczych (w postaci schematów, skryptów, a także pojęć) zawartych w umyśle dziecka oraz osoby dorosłej obrazuje: zasób wiedzy, jaką posiada badana osoba, jej uporządkowanie, sposób obrazowania świata oraz bogactwo doświadczeń odnoszących się do analizowanego fragmentu rzeczywistości. Umiejętność opowiadania i definiowania wynika również z edukacji i dojrzałości społecznej. A zatem odpowiedź na pytanie: „co dzieci i dorośli użytkownicy języka myślą?” (gdy używają konkretnego wyrazu) wnosi bardzo wiele istotnych informacji na temat funkcjonowania poznawczego i językowego badanej osoby. Zebrany w toku diagnozy materiał językowy pozwala na zbadanie sposobu konstruowania tej wiedzy w formie opisu lub opowiadania w oparciu o posiadany zasób leksykalny; pozwala na ocenę aspektu gramatycznego i semantycznego wypowiedzi. Ponadto utworzone przez osoby badane (dzieci i dorosłych użytkowników języka) definicje pojęć umożliwiają logopedzie ogląd i ocenę sprawności narracyjnej, ponieważ taka definicja może przybrać postać krótszego bądź dłuższego opowiadania, które cechuje superstruktura (czasami wymuszona pytaniami badającego), powstała w wyniku aktywności umy-

⁷ Posługując się pojęciem „tekst”, przyjmuję stanowisko Barbary Bonieckiej (1999: 33–48), która w wypowiedziach potocznych dostrzega teksty, np.: „Tekst to struktura. Bycie strukturą oznacza bycie tekstem”, „Tekst potoczny jest poznawczy”, „Wypowiedź potoczna jest tekstem, o ile udaje się w niej odkryć intencję komunikacyjną”.

słowej, ukierunkowanej na różne kategorie semantyczne, w zależności od badanego wyrazu. Definicja zawiera bowiem w sobie cechy wypowiedzi narracyjnej poprzez uwzględnienie charakterystycznych narracyjnych wyznaczników, takich jak: podmiot, intencja i/lub cel działania, relacje przyczynowo-skutkowe oraz następstwo zdarzeń w czasie.

Ważnym zagadnieniem w badaniach psychologicznych jest sprawdzanie roli bodźców aktywizujących schematy narracyjne. Schemat opowiadania zawarty w umyśle osoby ułatwia i pomaga jej zrozumieć tekst, zapamiętać, a także stanowi pomoc przy jego odtwarzaniu. Można powiedzieć, że schemat narracyjny traktowany jest jako podstawowy wzorzec organizowania wiedzy. Jerome Bruner (1990) uważał, że ludzie nie dysponują inną formą ujmowania przeżytego czasu jak tylko opowieścią. „Narracja to uniwersalny tryb myślenia i uniwersalna forma rozumienia rzeczywistości” (Kielar-Turska 2018: 77).

Wydaje się, iż z punktu widzenia procedur diagnozowania logopedycznego jest to również niezmiernie ważne. Jak pisze Maria Kielar-Turska (1987: 78), „bodźce wzrokowe (obrazy) skłaniają do reprodukcji przedstawionych treści, zachęcają do budowania krótkich wypowiedzi, zwykle zestawianych obocznie. Przedstawienie treści na obrazku jak gdyby zwalnia od intelektualnego jej opracowania i wyrażenia w formie rozbudowanej i zróżnicowanej wypowiedzi. Bodźce werbalne w większym stopniu aktywizują natomiast sferę wyobraźni, uruchamiają wewnętrzne modele zdażeń (skrypty, schematy), co znajduje wyraz w bogatych znaczeniowo i zróżnicowanych pod względem językowym tekstach”. Jest to niezwykle istotne spostrzeżenie dla diagnozy logopedycznej, ponieważ taka diagnoza powinna opierać się w dużej mierze na rozmowie, jako że „narracja potoczna rzadko bywa monologiem wygłaszanym do biernego słuchacza” (Głowiński 1973: 107). Opowiadanie w rozmowie zwykle powstaje jako tekst współtworzony przez rozmówców (por. Wyrwas 2012; 2014: 38). W przypadku diagnozy logopedycznej: logopeda – pacjent, narrator powinien mieć rolę dominującą, a aktywność słuchacza (logopedy) winna mieć charakter pytań, dopowiedzeń, sprecyzowań i potwierdzeń w celu osiągnięcia symetrii wiedzy. Ponadto pytania słuchacza – logopedy ukierunkowują tok wypowiedzi, zapobiegają zbaczaniu z tematu, mogą również mieć formę przypomnienia narratorowi – osobie badanej, o konieczności kontynuowania narracji. „Powstająca w ten sposób w jego umyśle wiedza ma charakter dialogowy, dynamiczny [...], głęboko penetruje doświadczenie rzeczywistości przez jednostkę i daje prawo do własnego rozumienia świata” (Klus-Stańska 2000: 24). Przekonujące są słowa innej badaczki języka dziecka Heleny Borowiec, jej zdaniem: „Oczywiste jest, że zadawane dziecku pytania nadają kierunek jego rozumowaniu i skłaniają je do systematyzowania swej wiedzy w określony sposób. Jednak odpowiedź jest oryginalnym wytworem myślenia dziecka. Ani bowiem rozumowanie prowadzące je do odpowiedzi, ani wiedza wykorzystywana przez dziecko w czasie jego refleksji nie pozostają pod bezpośrednim wpływem eksperymentatora (pytającego). Dziecko nie jest jedynie istotą naśladowczą. [...] W tym sensie nawet to,

co zostało zasugerowane przez dorosłego, staje się do pewnego stopnia oryginalnym wytworem dziecka” (2014: 276).

W badaniach psychologicznych narracja traktowana jest także jako wyraz rozumienia rzeczywistości. W głównej mierze dlatego, iż „poprzez język ludzie dają świadectwo swojej wiedzy, przekonań, myśli, poglądów, przeżyć. Zanim dziecko zacznie opowiadać, poznaje schematy stałych zdarzeń. Te empiryczne generalizacje stereotypowych zdarzeń to skrypty (np. jedzenie w restauracji). Skrypt ma strukturę złożoną, w której da się wyróżnić takie elementy, jak: sekwencja zdarzeń czy czynności, uczestnicy zdarzeń, typowe obiekty, warunki uruchamiające scenariusz i rezultaty” (Kielar-Turska 2018: 76).

Diagnozowanie logopedyczne ma na celu ocenę trzech typów zachowań językowych: słownictwa⁸, struktury pojęć⁹ i schematów narracyjnych w postaci opisu oraz opowiadania. Pozyskane wypowiedzi stanowią informację na temat reprezentacji wiedzy w umyśle osoby badanej. Pozwalają orzec, czy dziecko/osoba dorosła postrzega rzeczywistość w sposób subiektywny czy uspołeczniony. Skrypty nabywane są bowiem w toku uczenia się; zawierają wiedzę o świecie przedmiotów i o świecie ludzi. Tworzone są w określonym środowisku społeczno-kulturowym i noszą jego ślady (por. Kielar-Turska 2018: 76).

Bibliografia

- Arendt H., 1979, *Filozofia i metafora*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 5 (47), s. 167–187.
- Ajukiewicz K., 1985, *Język i poznanie*, t. 1: *Wybór pism z lat 1920–1939*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Białecka-Pikul M., 2002, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bobryk J., 1996, *Akty świadomości i procesy poznawcze*, Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum.
- Bokus B., 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce: Wydawnictwo Energiea.
- Boniecka B., 1999, *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Borowiec H., 2014, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bruner J., 1990, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 4, s. 3–17.
- Chomsky N., 1977, oryg. 1959, *Recenzja z Verbal Behavior B.F. Skinnera*, tłum. T. Hołówka [w:] *Lingwistyka a filozofia*, red. B. Stanosz, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 23–81.

⁸ Zasób leksykalny jednostki jest indeksem jej wiedzy o świecie (por. Grabias 2019: 313).

⁹ Kiedy semantykę potraktujemy nie tylko jako sposób rozumienia słów, ale też jako próbę opisu człowieka będącego „interpretatorem świata”, opisu rozmaitych, czasami bardzo rozbieżnych sposobów kategoryzowania i wartościowania (por. Tokarski 2013: 13), wówczas sprawność semantyczna dzieci może być bardzo pomocna w ocenie możliwości umysłowych jednostki.

- Edelman G.M., 1998, *Przenikliwe powietrze, jasny płomień. O materii umysłu*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Filar D., 2013, *Narracyjne aspekty językowego obrazu świata. Interpretacja marzenia we współczesnej polszczyźnie*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Głowiński M., 1973, *Gry powieściowe. Szkice z teorii i historii form narracyjnych*, Warszawa: PWN.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, wyd. I, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias S., 2007, *Wstęp*, [w:] *Logopedyczny Test Przesiewowy dla Dzieci w Wiek Szkolnym*, red. S. Grabias, Z.M. Kurkowski, T. Woźniak, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, Polskie Towarzystwo Logopedyczne, s. 5–11.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 15–71.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jęczeń U., 2017, *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jęczeń U., 2021, *Definicja kognitywna jako narracja. Sprawności narracyjne w diagnozie logopedycznej oligofazji*, [w:] *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej*, red. A. Maciejewska, Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, s. 93–112.
- Kamiński S., 1989, *Typy ludzkiej wiedzy*, [w:] *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*, red. T. Szubka, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 13–32.
- Kielar-Turska M., 1992, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kielar-Turska M., 2000, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia dziecka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 83–129.
- Kielar-Turska M., 2001, *Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcja i obszary aktualnych badań*, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa – Teoria – Praktyka*, red. S. Grabias, t. 1, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 60–83.
- Kielar-Turska M., 2018, *Refleksja nad istotą narracji w kontekście badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka*, „Horyzonty Wychowania”, 17 (42), s. 71–84. doi: 10.17399/HW.2018.174205.
- Kurcz I., 1992, *Teorie reprezentacji umysłowej procesów kategoryzacji*, [w:] *Akty semiotyczne, ich wytwory i mechanizmy*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, Seria: „Znak – Język – Rzeczywistość. Polskie Towarzystwo Semiotyczne”, Warszawa: Zakład Semiotyki Logicznej Uniwersytetu Warszawskiego, s. 162–178.
- Krzyszowski T., 1997, *Angels and Devils in Heli. Elements of Axiology in Semantics*, Warszawa: Wydawnictwo Energeia.
- Langacker R., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*, red. H. Kardela, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Mandler J.M., & Goodman M.S., 1982, *On the Psychological Validity of Story Structure*, „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior”, 21 (5), s. 507–523, [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(82\)90746-0](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(82)90746-0)
- Matczak A., 1998, *Rozwój mowy*, [w:] *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli*, red. Z. Włodarski, A. Matczak, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 166–208.
- Minsky M., 1980, *A Framework for Representing Knowledge*, [w:] *Frame Conceptions and Text Understanding*, red. D. Metzging, Berlin–New York: Mouton de Gruyter, s. 1–25.

- Musatti T., 1987, *Reprezentacja poznawcza i komunikowanie się dzieci w drugim roku życia*, tłum. Z. Roman, [w:] *Wiedza a język, t. 2: Język dziecka*, red. I. Kurcz, G.V. Shugar, B. Bokus, Wrocław: Ossolineum, s. 125–153.
- Najder K., 1989, *Reprezentacje i ich reprezentacje. Analiza współczesnych koncepcji reprezentacji poznawczych*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Najder K., 1993, *Reprezentacja poznawcza we współczesnej psychologii*, [w:] *Psychologia a semiotyka. Pojęcia i zagadnienia*, Seria: „Znak – Język – Rzeczywistość”, Warszawa: Polskie Towarzystwo Semiotyczne, s. 142–150.
- Nelson K., 1974, *Concept, Word and Sentence: Interrelation in Acquisition and Development*, „Psychological Review”, 81, s. 267–285.
- Nelson K., 1981, *Social Cognition in a Script Framework*, [w:] *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures*, eds. J.H. Flavell & L. Ross, New York: Cambridge University Press, s. 97–118.
- Piaget J., 1966, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piekarczyk D., 2016, *Schematy poznawcze – między konwencją a kreacją*, [w:] *Konwencja i kreacja w języku, literaturze i narracji historycznej*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 61–76.
- Rumelhart D.E., Norman D.A., 1975, *Explorations in Cognition*, San Francisco: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart D.E., Ortony A., 1976, *The Representation of Knowledge in Memory*, University of California, San Diego: University of California.
- Skubalanka T., 2001, *Concretum i abstractum w opisie języka*, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa – Teoria – Praktyka*, red. S. Grabias, t. 1, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 84–95.
- Schank R.C., Abelson R., 1977, *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stemplewska K., 1997, *Rozwój reprezentacji*, [w:] *Psychologia i poznanie*, red. M. Tyszka, T. Tyszka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 61–76.
- Świat dziecięcych znaczeń, 2004, red. D. Klus-Stańska, (red.), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Tokarski R., 2013, *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Trzebiński J., 2002a, *Wstęp*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 14–16.
- Trzebiński J., 2002b, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 17–42.
- Wyrwas K., 2012, *Dlaczego opowiadanie w rozmowie potocznej to nie monolog?*, [w:] *Język a Kultura, t. 23: Akty i gatunki mowy w perspektywie kulturowej*, red. A. Burzyńska-Kamieniecka, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 451–460.
- Wyrwas K., 2014, *Opowiadania potoczne w świetle genologii lingwistycznej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zdybel D., 1999, *Szkoła Montessori jako kontekst rozwoju kompetencji komunikacyjnej uczniów 7–8-letnich*, nieopublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. Z. Cackowskiej.
- Żegleń U., 2003, *Filozofia umysłu. Dyskusja z naturalistycznymi koncepcjami umysłu*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Barbara Gawda

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Katedra Psychologii Emocji i Osobowości

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6783-1779>

Emocjonalna fluencja werbalna. Techniki opisu struktury pojęć

Emotional verbal fluency. The techniques of the emotional concepts assessment

Streszczenie: Celem niniejszego opracowania jest prezentacja różnych technik emocjonalnej fluencji werbalnej, które opierają się na analizie jakościowo-ilościowej ciągów słów. Techniki te pozwalają na opis organizacji oraz struktury wewnętrznej pojęć afektywnych. Zestawy wygenerowanych słów ujawniają potoczną konceptualizację emocji ze względu na to, iż płynność słowna jest uznawana za miarę pamięci epizodycznej i semantycznej. Materiał językowy pozyskany tymi technikami pozwolił nie tylko zrekonstruować strukturę pojęć z pięciu grup pojęć afektywnych, tj. ze spektrum miłości, radości, strachu, smutku i złości, ale także opisać ich zróżnicowanie ze względu na różnorodne czynniki podmiotowe, takie jak płeć, wiek, cechy osobowości czy emocjonalności. Omówione badania są pierwszą próbą wykorzystania emocjonalnej płynności werbalnej do opisu struktury pojęć na materiale polskojęzycznym.

Słowa kluczowe: fluencja werbalna, płynność słowna emocjonalna, pojęcia afektywne, struktura pojęć.

Summary: The aim of the manuscript is a presentation of different techniques of emotional verbal fluency. They are based on a qualitative-quantitative analysis of word sequences. The emotional verbal fluency techniques allow to describe the organization and internal structure of affective concepts. The sets of generated words reveal the lay-conceptualization of emotions due to the fact that verbal fluency is considered a measure of episodic and semantic memory. The linguistic material obtained through these techniques allowed not only to identify the structure of concepts from five groups of affective concepts i.e. the spectrum of love, joy, fear, sadness, and anger, but also to describe their differentiation due to various characteristics such as sex, age, personality traits or emotionality. The presented research is the first attempt of the use of emotional verbal fluency in description of the structure of emotions concepts in Polish language.

Keywords: verbal fluency, emotional verbal fluency, affective concepts, concepts' structure.

Wprowadzenie

Techniki fluencji werbalnej znane są na świecie od około stu lat. Zostały wprowadzone w celu badania funkcji poznawczych, stanowiły komponent testów/baterii skoncentrowanych na pomiarze inteligencji (Miller 1984; Rossell 2006). Pierwszy test płynności słownej został opracowany w roku 1938 w języku angielskim i był to *Thurstone Word Fluency Test* [Test Fluencji Słownej Thurstone'a, Thurstone 1938] przeznaczony do pomiaru płynności fonemicznej/literowej (Ruff i in. 1996). W kolejnych latach pojawiło się wiele modyfikacji tego testu, np. *The Controlled Verbal Fluency Task* [Kontrolowana Próba Fluencji Słownej] czy technika FAS wprowadzona przez Bentona w 1962 r., która stała się częścią diagnostyczną *Neurosensory Center Examination for Aphasia* [Kompleksowa Ocena Neurosensoryczna Afazji] (Benton 1968; Borkowski, Benton i Spreen 1967). Ogólnie od tamtego czasu zadania płynności słownej były przedmiotem wielu badań i zostały włączone do różnorodnych baterii testowych mierzących funkcjonowanie poznawcze, m.in. *Multilingual Aphasia Examination* [Wieloaspektowe Badanie Funkcji Językowych w Afazji] (Benton, Hamsher i Sivan 1994; Ruff i in. 1997). Zadania fluencji werbalnej polegają na spontanicznym wymienieniu słów zgodnie z jakimś kryterium w określonym czasie (najczęściej jest to 1 minuta). Techniki te są znane i szczególnie popularne w neuropsychologii. Stosowane są na przykład w badaniu funkcji wykonawczych, pamięci semantycznej i innych funkcji poznawczych opartych na przetwarzaniu języka (Tombaugh, Kozak i Rees 1999). Tradycyjne techniki fluencji słownej obejmują zadania polegające na wymienianiu słów na jakąś literę lub hasło o charakterze semantycznym, np. *zwierzęta, owoce, warzywa, zawody, imiona chłopców, imiona dziewcząt, ubrania, imiona ludzi, instrumenty muzyczne, części samochodu, supermarket, napoje, narzędzia, części kraju, przedmioty nieożywione, rzeczy przyjemne, rzeczy smutne* (Gawda, Szepietowska 2021). Zadania polegające na generowaniu słów na literę nazywane są fonemicznymi/literowymi, mówi się wówczas o fluencji fonemicznej. Z kolei te polegające na wymienianiu słów na inne hasła odnoszą się do fluencji semantycznej, wówczas testy te nazywane są testami fluencji semantycznej. Oprócz wymienionych istnieje wiele innych rodzajów fluencji, które były przedmiotem badań. Szczegółowe ich omówienie zostało zawarte w monografii *Ścieżkami fluencji werbalnej* autorstwa E.M. Szepietowskiej i B. Gawdy z roku 2011 oraz w podręczniku do *Testu Fluencji Słownej* opublikowanym w roku 2021 (Gawda, Szepietowska 2021).

Badacze głównie koncentrowali się na fluencji fonemicznej i semantycznej, niewiele miejsca w dotychczasowych badaniach poświęcono fluencji emocjonalnej (Abeare et al. 2017; Gawda 2019). Jest to rodzaj fluencji semantycznej, który polega na wymienianiu słów/skojarzeń na hasła emocjonalne, tzn. słowa denotujące uczucia/emocje. W literaturze przedmiotu pojawiają się pojedyncze badania poświęcone temu zagadnieniu (Gawda et al. 2017; Sass et al. 2013; Wauters, Marquardt 2017). Systematyczne badania na materiale polskojęzycznym prowadzone są od kilkunastu lat

(Gawda 2017; Szepietowska, Gawda 2011)¹. Ostatnio zwrócono uwagę na ten rodzaj fluencji, a badania wskazują, iż jego zastosowanie może być użyteczne nie tylko w diagnozie neuropsychologicznej, ale wydaje się szczególnie wartościowe wykorzystanie emocjonalnych zadań płynności słownej (TEFS) do opisu struktury pojęć afektywnych. Wynika to z faktu, iż generowane słowa w zadaniach TEFS nie są przypadkowe, a powiązane z różnymi aspektami emocjonalności jednostki oraz innymi czynnikami, takimi jak wiek, płeć, cechy osobowości czy zaburzenia psychiczne. W roku 2021 opublikowano pierwszy polski podręcznik do Testu Fluencji Słownej, zawierający normy dla populacji polskojęzycznej (Gawda, Szepietowska 2021). Podręcznik zawiera normalizację dla populacji generalnej osób dorosłych dla zadań fonemicznych i semantycznych. W tym podręczniku zawarte są również normy dla zadań emocjonalnych Radość i Strach. Są to pierwsze polskie normy dla Testu Fluencji Słownej. Normy odnoszą się do danych ilościowych, tzn. liczby wypowiedzianych słów na określone hasło. Z kolei w celu opisu struktury pojęć emocjonalnych opracowano metody jakościowo-ilościowe, które pozwalają na rekonstrukcję struktury pojęcia (Gawda 2017; 2019; 2020). Techniki opisu struktury pojęcia emocjonalnego mają charakter oryginalny, takie propozycje wcześniej nie były obecne w literaturze przedmiotu (Gawda 2017).

Czynniki kształtujące emocjonalną fluencję słowną

Emocjonalna fluencja werbalna, podobnie jak inne zadania płynności słownej, czyli fonemiczne i semantyczne, okazuje się rzetelnym i trafnym wskaźnikiem funkcji wykonawczych oraz różnorodnych właściwości funkcjonowania poznawczego powiązanych z funkcjami językowymi (Gawda, Szepietowska 2021). Prace nad polską wersją testu płynności słownej rozpoczęły się w 2010 r. Miały charakter pionierski dla populacji polskiej. Ich celem była analiza wariantów płynności werbalnej, wskaźników wykonania oraz zmiennych modyfikujących jej realizację. W tamtych pionierskich badaniach pod uwagę wzięto kategorie klasyczne, tj. fonemiczne (Litery K, F), semantyczne Zwierzęta i Owoce oraz kategorie afektywne (Przyjemne, Nieprzyjemne). Wykazano wówczas, że sprawność w generowaniu słów na hasło jest nie tylko wskaźnikiem pamięci, uwagi, inteligencji werbalnej, czy funkcji wykonawczych, ale przede wszystkim odzwierciedla środowisko edukacyjne i wychowawcze osób badanych (Szepietowska, Gawda 2011). Wykazano także, że klasyczny wskaźnik, tzn.

¹ Testy skojarzeń słownych/eksperymenty skojarzeniowe były prowadzone wcześniej przez wielu badaczy na materiale polskojęzycznym (np. I. Kurcz, P. Łobacz, N. Mikołajczak-Matyja). Metodologia, w pewnym stopniu zbliżona do sposobu konstruowania klasterów semantycznych w TEFS, była stosowana przez R. Tokarskiego czy S. Gajdę. Jednak badania te odnosiły się np. do powszechnych słów lub innych, nie dotyczyły zaś słów denotujących afekty/uczucia/emocje. Żaden z wymienionych tutaj badaczy nie stosował techniki emocjonalnej fluencji werbalnej.

liczba poprawnie wypowiedzianych słów, nie jest wystarczający. Włączono inne wskaźniki, takie jak liczba błędów, klasterów semantycznych i fonemicznych, liczba przełączeń semantycznych i przełączeń fonemicznych (Szepietowska, Gawda 2011; Troyer, Moscovitch i Winocur 1997). Wykazano, że szereg czynników modyfikuje rezultaty zadań fluencji słownej (TFS), np. typ zadania, poziom zasobów leksykalnych/pojęciowych², wiek, płeć, wykształcenie, aspekty afektywne i poznawcze. Wersje zadań afektywnych Przyjemne/Nieprzyjemne polegały na poleceniu osobie badanej wymieniania słów przychodzących do głowy na hasło Przyjemne, i następnie – Nieprzyjemne. Takie warianty zadań afektywnych okazały się zbyt ogólne i na kolejnych etapach badań nad fluencją słowną zrezygnowano z nich, zastępując je konkretnymi słowami nazywającymi określone stany uczuciowe/afektywne, np. *radość*, *strach*, *miłość*. W efekcie zadania fluencji emocjonalnej mogą przyjmować różne postacie, np. Pozytywne vs. Negatywne, Przyjemne vs. Nieprzyjemne, Radość vs. Strach, Szczęście vs. Smutek, Miłość, Złość, Przygnębienie (Gawda 2017; Gawda, Szepietowska 2013a; 2013b; 2015; 2016; Sass et al. 2013).

Z badań nad czynnikami modyfikującymi wykonania zadań emocjonalnej fluencji werbalnej wynika, iż płeć jest istotną zmienną różnicującą takie wykonania. Wykazuje się w badaniach anglojęzycznych, że mężczyźni wypowiadają mniej słów emocjonalnych (na hasła denotujące emocje) niż kobiety (Cohen 2009). Podobnie w innych badaniach, włącznie z polskojęzycznymi, wykazano mniejszą ekspresję językową emocjonalną mężczyzn (Gawda 2008; 2012; Mulac, Studlay i Blau 1990). W zadaniach emocjonalnych fluencji Przyjemne i Nieprzyjemne stwierdzono różnice pomiędzy mężczyznami i kobietami pomimo braku różnic w zadaniach neutralnych, jak Zwierzęta, Owoce czy fluencja literowa (Gawda, Szepietowska 2013a). Kobiety wymieniały więcej słów, klasterów semantycznych, klasterów fonemicznych, przełączeń semantycznych i fonemicznych w zadaniach Przyjemne i Nieprzyjemne niż mężczyźni (Gawda, Szepietowska 2013a). Co więcej, w innym badaniu potwierdzono, że kobiety wymieniają więcej słów na hasło Nieprzyjemne (Gawda, Szepietowska 2013b). Ze względu na to, iż u kobiet wykazuje się tendencję do negatywnej emocjonalności, tzn. lękliwość, uznano, iż rezultaty w zakresie fluencji werbalnej są spójne ogólnie z afektywnością kobiet (Mandal 2005). To potwierdziło, że emocjonalność ma wpływ na strategię wydobywania pojęć pamięci (Gawda 2008; 2012).

Płeć różnicuje rezultaty fluencji emocjonalnej nie tylko pod względem ilościowym, ale też jakościowo. Oprócz analiz ilościowych przeprowadzono analizy o charakterze jakościowo-ilościowym w celu pokazania, jakie rodzaje słów są najczęściej wymieniane przez mężczyzn, a jakie przez kobiety (Gawda, Szepietowska 2013b). W pierwszej analizie z wykorzystaniem takiego sposobu wzięto pod uwagę sześć

² Poziom zasobów leksykalnych odzwierciedla poziom kompetencji językowych osób badanych. Był mierzony podestem Słownik ze skali Inteligencji Wechslera dla osób dorosłych. Wykazano, że ten czynnik w największym stopniu determinuje poziom wykonania zadań fluencji słownej (Szepietowska, Gawda 2011).

pierwszych słów wymienianych przez osoby badane w TEFS. Okazało się, że słowa wymieniane przez kobiety i mężczyzn na hasła Radość i Strach różnią się pod względem jakościowym. Analiza wiązek semantycznych tych sześciu pierwszych słów ujawniła, że u kobiet słowa wymienione na hasło Radość tworzą trzy główne wiązki: Emocje, Rodzina i Aktywność, zaś u mężczyzn można wyodrębnić pięć wiązek, odpowiednio: Dobra, Aktywność, Przedmioty, Emocje, Ogólne aspekty egzystencjalne. Z kolei słowa wygenerowane na hasło Strach u kobiet tworzą cztery główne klaster/wiązki, takie jak: Emocje, Cierpienie, Ciemność, Objawy emocji, zaś u mężczyzn kilka klasterów/wiązek, takich jak: Specyficzne przyczyny, Ogólne przyczyny, Ciemność, Sytuacje zawodowe, Niebezpieczne przedmioty, Objawy, Inne rodzaje przyczyn. To ogólnie wskazało, że mężczyźni i kobiety posiadają odmienne struktury pojęć emocjonalnych Radość i Strach. Wyniki tych analiz sugerowały, że mężczyźni i kobiety inaczej strukturalizują informacje w tych pojęciach albo też stosują inne strategie wydobywania informacji z pamięci odnośnie do radości i strachu (Gawda, Szepietowska 2013b).

Kolejny czynnik, który analizowano jako potencjalnie różnicujący wykonanie zadań fluencji emocjonalnej, to afekt. Wykazano, że wykonanie zadań TEFS zależy od doświadczanego aktualnie afektu. Doświadczenie to mierzono kwestionariuszowo. Okazało się, że pozytywny afekt korelował z wymienianiem większej liczby słów, z większą liczbą semantycznych i fonemicznych przełączeń dla zadań Radość i Strach (Gawda, Szepietowska 2013b). Natomiast doświadczanie negatywnego afektu nie korelowało ze wzrostem liczby słów w zadaniach fluencji słownej emocjonalnej (Gawda, Szepietowska 2013a).

Tradycyjnie w badaniach nad fluencją uwzględnia się wiek jako czynnik potencjalnie różnicujący rezultaty zadań. W zadaniach neutralnych wiek jest istotnym czynnikiem wpływającym na obniżenie wyników testu (Tabert et al. 2001). Podobnych analiz dokonano w celu ustalenia, czy wiek różnicuje wyniki w zadaniach fluencji emocjonalnej w sensie ilościowym oraz, dodatkowo, czy osoby z różnych grup wiekowych różnią się w zakresie struktury pojęć emocjonalnych. Badania ilościowe nad zadaniami Strach i Radość pozwoliły wykazać, iż osoby z wczesnej dorosłości, średniej i późnej wymieniają różne liczby słów na hasła emocjonalne (Gawda, Szepietowska 2015). Ustalono, iż wiek koreluje ujemnie z wykonaniem zadań fluencji emocjonalnej, co oznacza, że osoby starsze wypowiadają mniej słów/skojarzeń niż młodsze. Kolejno wykonano analizę klasterów semantycznych dla kategorii Radość i Strach dla różnych grup wiekowych. Analiza ta ujawniła odmienną organizację pojęcia Radość i Strach na przestrzeni dorosłości. W strukturze Radości wraz z wiekiem jest coraz mniej obecnych słów odnoszących się do przedmiotów, zwierząt, innych ludzi i miejsc kojarzonych z radością (Gawda, Szepietowska 2015). Wzrasta natomiast liczba skojarzeń z aspektami niematerialnymi, co odzwierciedla zmiany w hierarchii wartości zachodzące na przestrzeni dorosłości (Waring, Kensinger 2009). Zmiany w strukturze pojęcia Strach miały zbliżoną postać; wraz z wiekiem coraz mniej jest skojarzeń z miejscami, przedmiotami, fikcją, zwierzętami, zaś wzrasta

liczba słów odnoszących się do sytuacji życiowych, zawodowych, osób, zdrowia, bliskich i statusu społecznego (Gawda, Szepietowska 2015). W strukturze pojęcia Strach coraz więcej miejsca wraz z wiekiem zajmuje klaster „wartości egzystencjalne”, co jest spójne z przemianami afektywno-osobowościowymi człowieka na przestrzeni dorosłości (Gawda 2020).

Badania struktury pojęć afektywnych z grupy pojęć podstawowych

Spektrum Miłość

Bazując na wcześniejszych przesłankach, że analiza jakościowa słów wypowiedzianych na hasła w zadaniach fluencji emocjonalnej wskazuje na istotne odmienności struktury skojarzeń u osób w zależności od płci, inteligencji werbalnej, wieku, afektu i cech emocjonalności, opracowano procedury jakościowo-ilościowej analizy skoncentrowane na opisie struktury pojęć emocjonalnych. Ogólnie istnieje niewiele technik dedykowanych opisowi struktury pojęć. Jednym z oryginalnych pomysłów jest inna technika zaproponowana przez Stanisława Grabiasa, polegająca na opisie kognitywnej definicji pojęcia (Grabias 2014). Technika ta jest odmienna od tej zaproponowanej na bazie TEFS. W opisie bazującym na fluencji emocjonalnej skupiono się na pięciu grupach pojęć odpowiadających pojęciom podstawowym w rozumieniu Shavera i zespołu (1987). Oznacza to, że pojęcia podstawowe tak definiowane to pojęcia zlokalizowane w hierarchii taksonomicznej pomiędzy poziomem nadrzędnym (np. *emocje*) a podrzędnym (np. *miłość romantyczna*). Zatem przykładem pojęcia podstawowego tak ulokowanego jest miłość. Ogólnie analizom poddano pięć grup pojęć podstawowych, tj. ze spektrum Miłości, Strachu, Złości, Smutku i Radości. Instrukcja do zadań płynności słownej została wystandaryzowana i osoby w trakcie wykonywania zadań miały polecenie wymienić jak najwięcej słów/rzeczowników na poszczególne hasła, np. *miłość, zakochanie, sympatia*. Instrukcja wówczas brzmiała: „Proszę wymienić jak najwięcej słów/rzeczowników na hasło miłość (następnie – zakochanie, kolejno – sympatia) w ciągu jednej minuty” (Gawda 2017). Odpowiedzi były nagrywane, następnie spisywane i analizowane/zliczane. Do analiz nie włączano słów błędnie wypowiedzianych, np. zająknięć czy słów nieistniejących. Poza tym wszystkie słowa niezależnie od tego, jakie miały znaczenie, były kwalifikowane jako spełniające kryterium ze względu na to, iż kategorie emocjonalne są subiektywne i stąd każde słowo, jakie osoba wypowiedziała, oprócz błędów, uznawano za właściwe. W każdym badaniu przed wykonaniem zadania właściwego badani wykonywali zadania próbne techniką fluencji werbalnej w celu zaznajomienia się z procedurą badania (fluencja literowa, zadanie Zwierzęta). Następnie wygenerowane ciągi słów poddawano analizie; najpierw wyodrębniono wiązki znaczeniowe, czyli tematy, do których odnosiły się słowa,

tw. klasterzy semantyczne (Gawda 2017; 2019). Klaster semantyczny to co najmniej dwa słowa powiązane semantycznie, np. słowa *mama*, *dziecko* tworzą klaster o umownej nazwie *rodzina* (Gawda 2017). Następnie zliczano liczbę słów w każdym klasterze semantycznym dla każdej osoby. Rodzaje klasterów zostały wyodrębnione metodą sędziów kompetentnych zgodnie z opracowaną procedurą opisaną we wcześniejszych pracach (przykładowe opisy w pracy Gawda 2017), zaś zliczanie słów wykonywano metodą komputerową. Sędziowie kompetentni proponowali też nazwy klasterów semantycznych/wiązek znaczeniowych. W ciągach słów na hasła *Miłość/Sympatia/Zakochanie* zidentyfikowano następujące klasterzy semantyczne: *Namiętność* (np. słowa *seks*, *podniecenie*, *randka*), *Intymność* (np. *bliskość*, *bezpieczeństwo*, *empatia*), *Zaangażowanie* (np. *ślub*, *wesele*), *cechy miłości Eros* (np. *namiętność*, *seks*), *cechy miłości Ludus* (np. *zabawa*, *przyjemność*, *impresa*), *cechy miłości Storge* (np. *przyjaźń*, *wierność*, *łagodność*), *cechy miłości Pragma* (np. *decyzja*, *obowiązki*, *zyski*), *cechy miłości Mania* (np. *szaleństwo*, *oblęd*), *cechy miłości Agape* (np. *poświęcenie*, *troska*, *oddanie*). Decyzje na temat przynależności słów do danego klastera semantycznego opierano na wcześniejszych danych dotyczących semantycznych związków pomiędzy słowami generowanymi przez ludzi w zadaniach fluencji werbalnej oraz koncepcjach teoretycznych miłości (Gawda, Szepietowska 2015).

Wykazano, iż technika emocjonalnej fluencji werbalnej (TEFW) jest rzetelną i trafną techniką w opisie struktury pojęcia *Miłość* (Gawda 2019). Rzetelność tej techniki w odniesieniu do pojęć z grupy *Miłości* sprawdzono poprzez korelację wyników pomiędzy dwoma pomiarami TEFS w odstępie czasowym. Wykazano, iż osoby wymieniają podobną liczbę słów na hasła *Miłość/Sympatia/Zakochanie* po kilku tygodniach, jak również wymieniają podobne słowa. Trafność z kolei była określona poprzez korelacje z innymi technikami mierzącymi doświadczanie miłości (kwestionariusz miłości R. Sternberga czy J. Lee). I w tym przypadku uzyskano istotne związki potwierdzające trafność TEFW (Gawda 2019).

Materiał w postaci klasterów semantycznych dla kategorii *Miłość*, *Zakochanie*, *Sympatia* był poddawany hierarchicznej analizie skupień oraz innym analizom statystycznym. Pozwoliło to pokazać, że w pojęciu *Miłość*, wyłonił się na bazie zadań fluencji werbalnej, można zidentyfikować trzy elementy odpowiadające komponentom miłości według teorii Sternberga, tj. *intymność*, *namiętność* i *zaangażowanie* (Gawda 2017). Pojęcie *Miłość* posiada inną strukturę niż pojęcia *Zakochanie* czy *Sympatia*; w większym stopniu postrzegane jest jako bezwarunkowe, długotrwałe, pełne symboli i znaczeń o charakterze egzystencjalnym w porównaniu z pozostałymi. Oprócz opisu struktury pojęć analizy pozwoliły ukazać odmienności w strukturze pojęć ze spektrum *Miłości* spowodowane różnymi uwarunkowaniami, takimi jak: płeć, wiek, charakter związku, poziom lęku jako cechy osobowości. Ogólnie odmienności te ilustrują tezę, iż pojęcia z grupy *Miłość* konstytuują się w oparciu o zróżnicowaną interakcję czynników, wśród których kluczową rolę odgrywają doświadczenia osobiste. Ogólnie u kobiet i mężczyzn dominuje model miłości typu *Storge* (jest to miłość przyjacielska), oparty na *intymności* i *zaufaniu*; kobiety w opisywaniu tego pojęcia używają więcej

określeń nazywających emocje/uczucia. Status związku partnerskiego istotnie modyfikuje pojęcie Miłość; miłość u osób niepozostających w związkach w mniejszym stopniu postrzegana jest jako bezwarunkowe uczucie, długotrwałe i posiadające aspekty egzystencjalne, a w większym stopniu jest nasycona sprzecznymi i lękowymi elementami (często pojawiają się skojarzenia bliskie definicji miłości typu Mania, np. *szaleństwo, obłąd*). Osoby będące w związkach w strukturze pojęcia Miłość posiadają więcej elementów nasyconych przekonaniem o zależności od partnera, braku wolności, a jednocześnie ulotności tego uczucia. Z kolei cecha lęku nasycza zarówno pojęcie Miłość, jak i Zakochanie elementami negatywnymi (Gawda 2019). Osoby cechujące się wysokim lękiem osobowościowym postrzegają miłość i zakochanie jako mniej pozytywne, nietrwałe, intensywne uczucie, pozbawione poczucia bezpieczeństwa i zaufania do drugiej osoby. Cecha lęku przyczynia się również do wzrostu refleksyjności w kontekście miłości. Struktura pojęć ze spektrum Miłość okazała się także zróżnicowana u osób z różnych pokoleń, tzn. osób urodzonych w różnym czasie i należących do tzw. pokoleń Baby Boomers, X, Y i Z (Gawda, Kosacka i Banaszkiwicz 2002).

Spektrum Strach

W zadaniach dotyczących kategorii ze spektrum Strach (Zadania TEFW: Obawa, Strach, Panika, Lęk) w ciągach słów zidentyfikowano następujące klaster semantyczny: Osoby (np. *bliski, złodziej, wróg, nauczyciel, człowiek, przestępca, szef, dentysta*), Objawy (np. *ból, przażenie, ucieczka, panika, krzyk, cierpienie, ciarki, napięcie*), Choroby (np. *choroba, zdrowie, nowotwór, zawał, badanie, operacja, diagnoza*), Przedmioty (np. *nóż, samolot, pistolet, okno, bomba, trumna, kaptur*), Aspekty egzystencjalne (np. *życie, zło, pustka, Bóg, szatan, religia*), Przyczyny nieekstremalne (np. *ciemność, samotność, burza, noc, praca, strata, egzamin, przyszłość, wysokość*), Zjawiska fikcyjne (np. *duch, wampir, zjawa, czarownica, wilkołak*), Miejsca (np. *więzienie, miasto, szkoła, szpital, cmentarz, piwnica, jaskinia*) (Gawda 2017). Analizy jakościowo-ilościowe klasterów semantycznych wykazały, że ludzie różnicują pod względem natężenia pojęcia ze spektrum Strachu, takie jak: *obawa, lęk i panika*. Ponadto posiadają odmienne struktury każdego z tych pojęć. Ogólnie w strukturze tych pojęć znajdują się informacje na temat przyczyn i okoliczności, osób kojarzonych w tymi okolicznościami, objawów, zachowań i konsekwencji danej sytuacji (Gawda 2020). Oprócz elementów prototypowych dla tych pojęć zidentyfikowano komponenty bardziej specyficzne, jak wskazywanie na aspekty egzystencjalne czy sytuacje fikcyjne, wskazania na osoby zaangażowane w sytuację strachu czy lęku, wskazania na szczególne rodzaje czynników, np. zwierzęta czy przedmioty powiązane z sytuacją. Pojęcie Obawa obejmuje liczne określenia emocji i uczuć, wskazania przyczyn i okoliczności zdarzeń nieekstremalnych jako źródła tej emocji (Gawda 2017). W strukturze pojęcia Strach dominują określenia odnoszące się do nieekstremalnych przyczyn, następnie objawów, zwierząt i przedmiotów wywołujących strach oraz aspektów egzyst-

tencjonalnych. Pojęcie Lęk obejmuje emocje, przyczyny o charakterze nieekstremalnym, objawy i choroby jako przyczyny lęku, bądź jego skutki, aspekty egzystencjalne. Natomiast w pojęciu Panika dominują wskazania na przyczyny o charakterze ekstremalnym (Gawda 2020). Ponadto analiza klastrów semantycznych pozwala wyodrębnić różne typy lęku, co jest spójne z koncepcjami teoretycznymi lęku (Gawda 2017).

Oprócz charakterystyki zróżnicowania struktury poszczególnych pojęć ze spektrum Strachu wykazano zróżnicowanie struktur pojęć w zależności od czynników podmiotowych. I tak okazało się, że u kobiet w strukturze pojęcia Strach jest więcej informacji na temat objawów, stanów emocji i uczuć, a także osób kojarzonych z sytuacją lęku niż u mężczyzn. Kolejno, cecha osobowości optymizm dyspozycyjny okazała się wiązać ze strukturą pojęć; im wyższy optymizm, tym osoby posiadają więcej pozytywnych skojarzeń w strukturze lęku, więcej wskazań przyczyn i okoliczności, a mniej określeń stresu i wstydu. Wydaje się, że im wyższy poziom optymizmu, tym większy zakres pojęć i bardziej pozytywne ich nacechowanie (Gawda 2017). Sprawdzone także, w jakim zakresie inteligencja emocjonalna modyfikuje strukturę pojęć ze spektrum Strachu. Okazało się, że wyższy poziom inteligencji emocjonalnej sprzyja posiadaniu większej ilości informacji na temat emocji powiązanych z potencjalnymi sytuacjami lęku, cechami osób w te sytuacje zaangażowanych i bardziej konkretnemu postrzeganiu tych sytuacji (Gawda 2017). Natomiast cecha sztywność poznawcza przyczyniała się do zróżnicowania pojęć emocjonalnych ze spektrum Strachu w następujący sposób: osoby sztywne poznawczo generowały mało skojarzeń na hasła, a ich skojarzenia na różne hasła były bardzo podobne. Zinterpretowano to jako posiadanie przez osoby sztywne poznawczo mało zróżnicowanych reprezentacji pojęciowych ze spektrum Strachu (Gawda 2017). Cecha lęku natomiast modyfikowała strukturę pojęć ze spektrum Strachu w taki sposób, że osoby wysokolękowe generowały więcej skojarzeń na temat zwykłych, banalnych przyczyn sytuacji strachu. Z kolei osoby niskolękowe posiadają strukturę pojęć wskazującą na bardziej obiektywną percepcję rzeczywistości. W ich pojęciach jest więcej elementów wskazujących na dystans do sytuacji, obecność fikcji, abstrakcyjne czy egzystencjalne ujęcia zdarzenia (Gawda 2020).

Spektrum Smutek

W ciągach słów wygenerowanych w zadaniach dotyczących pojęć ze spektrum Smutku (były to zadania Smutek, Przygnębienie i Rozpacz) zidentyfikowano następujące klaster semantyczne: Przyczyny – strata, np. *śmierć, strata, utrata, izolacja, rozwód*; Predyspozycje osobowościowe, np. *delikatność, neurotyczność, ponurość*; Inne przyczyny doświadczania smutku niż strata, np. *wypadek, szkoda, kłopoty, rozczarowanie*; Objawy fizyczne/behawioralne/emocjonalne, np. *placz, łzy, opuszczona głowa, sen*; Objawy poznawczo-motywacyjne, np. *bezruch, niechęć, zrezygnowanie, rozkojarzenie*; Konsekwencje doświadczania smutku, np. *depresja, odosobnienie, poczucie; Emocje złożone skojarzone ze smutkiem, np. rozpacz, wstyd, samotność,*

zażenowanie; Odniesienia do innych ludzi, np. *dziecko, rodzice, chłopak*. W ramach każdego z klasterów zliczano liczbę słów (Gawda 2017). Dodatkowo na skali od 1 do 5 określano walencję/znak całej kategorii, cyfra 1 oznaczała walencję zdecydowanie negatywną, kiedy pojawiały się takie określenia, jak *rozpacz, depresja, śmierć, rozgorzyczenie*, cyfrę 2 przypisywano ciągowi słów, kiedy wśród określeń negatywnych pojawiały się również określenia pozytywne lub obojętne, zaś cyfra 3 oznaczała brak możliwości określenia walencji (pośredni poziom pod względem znaku), 4 – wskazywało walencję umiarkowanie pozytywną, natomiast cyfra 5 – walencję zdecydowanie pozytywną (wypowiadano wówczas często słowa, takie jak *miłość, szczęście, radość*). Analizie poddano także ogólną liczbę poprawnie wygenerowanych słów w każdym z zadań, tj. Smutek, Przygnębienie, Rozpacz.

Analizy pozwoliły wykazać, że pojęcia ze spektrum Smutku charakteryzują się stosunkowo mało rozbudowaną strukturą. Ludzie różnicują pod względem natężenia pojęcia Smutek, Przygnębienie i Rozpacz. Pojęcia Smutek i Przygnębienie mają wręcz identyczną strukturę, zaś pojęcie Rozpacz różni się od nich tym, iż związane jest z dominującą przyczyną w postaci straty oraz przekonaniem o związku rozpacz z konsekwencjami w postaci zaburzeń, psychopatologii (Gawda 2017). Wszystkie wymienione pojęcia mają zdecydowanie negatywną walencję. Sytuowane są w obrębie nadrzędnych kategorii, jak *zły nastrój, ciemność, cierpienie, choroba*. W strukturze pojęć ze spektrum Smutku wyłonionej na podstawie technik fluencji werbalnej kluczowe miejsce zajmują wskazania na objawy fizyczne/behawioralne/emocjonalne, konsekwencje smutku w postaci depresji, samotności, choroby oraz wskazania na przyczyny w postaci poczucia straty. Bardzo rzadko w strukturze pojęć ze spektrum smutku pojawiają się objawy poznawcze czy motywacyjne, co wskazuje na to, iż stany takie nie sprzyjają aktywności poznawczej (Gawda 2017; Gawda, Kosacka i Banasz-kiewicz 2020).

Poddano również analizie uwarunkowania zróżnicowania struktury pojęć z tego spektrum. Wykazano, że „osoby charakteryzujące się wyższym optymizmem dyspozycyjnym posiadają bardziej zróżnicowane informacje na temat przyczyn smutku, wskazują częściej na obecność innych ludzi w sytuacji smutku, wskazują na aktywność poznawczą w tej sytuacji oraz częściej zwracają uwagę na konsekwencje smutku” (Gawda 2017: 136). Wykazano niewielkie zróżnicowanie struktury pojęć z rodziny Smutku ze względu na płeć, poziom depresyjności i poziom lęku osobowościowego. Struktura pojęć z grupy Smutek wyłoniona na bazie technik fluencji werbalnej wskazuje, iż ludzie posiadają wiedzę na temat smutku zbieżną z wieloma poglądami naukowymi (Barr-Zisowitz 2005).

Spektrum Złość

Z kolei w zadaniach fluencji emocjonalnej odnoszącej się do spektrum Złości (zadania: Rozdrażnienie, Złość, Gniew, Wściekłość, Zemsta) wyodrębniono inne klasyfikatory semantyczne niż w zadaniach poprzednich. Były to: Predyspozycje (np. *znerwi-*

cowanie, burzliwy, gwałtowny, impulsywny), Objawy wstępu (np. niesmak, wzgarda, plucie), Trudności (np. klótnia, chęć zemsty, niespełnione żądanie), Objawy werbalne (np. krzyk, prychnięcie, warczenie, wołanie), Spektrum strachu i smutku (np. żal, bezradność, cierpienie, strach), Objawy behawioralne (np. wysokie ciśnienie, tupanie, rzucanie, czerwona twarz), Objawy poznawcze (np. gonitwa myśli, brak poczucia kontroli, amok), Złość – inni (np. babcia, mama, ciocia), Złość – ja (np. autodestrukcja, chęć zrobienia sobie krzywdy, złość na samego siebie), Konsekwencje pozytywne (np. osvajanie, sposoby na złość, radzenie sobie, przytulanie), Emocje złożone (np. poczucie winy, frustracja, bezsilność, wstyd), Konsekwencje negatywne (np. wybuch, wrogość, niszczyć, sprawiać przykrość). Analizy klasterów semantycznych wykazały, że struktura pojęć ze spektrum Złości obejmuje „rdzeń pojęcia, w którym znajdują się informacje na temat objawów behawioralnych, emocjonalnych i werbalnych, przyczyn w postaci odczucia trudności oraz negatywnych konsekwencji” (Gawda 2017: 202). Rdzeń pojęcia obejmuje także informacje o predyspozycjach charakterologicznych do przejawiania złości oraz emocjach towarzyszących takiej sytuacji, jak strach, smutek czy wstyd. Pojęcie Złość nasycone jest także emocjami złożonymi, jak zawiść, zazdrość czy frustracja, odnosi się do innych ludzi, rzadko towarzyszy mu aktywność poznawcza, a dominuje pobudzenie z objawami behawioralnymi, np. agresywność. Oznacza to, że osoba w sytuacji złości nie skupia się na próbie zrozumienia tej sytuacji. Pojęcie Gniew ma zbliżoną strukturę do pojęcia Złość, jednak ludzie generują więcej skojarzeń w zadaniach Gniew na temat wewnętrznych doznań niż mniej odniesień do innych osób, co sugeruje, iż gniew jest bardziej skierowany na Ja i oznacza w większym stopniu wewnętrzny sprzeciw. Taki obraz pojęcia Gniew jest spójny z literaturą przedmiotu (Sikorski 2003; Zwoliński 2008). Analiza przekonuje, że słowa wypowiedziane przez zwykłych ludzi na hasła afektywne tworzą sieć skojarzeń odpowiadających informacjom proponowanym przez autorów różnych koncepcji teoretycznych w psychologii.

Natomiast pojęcie Zemsta, należące również do grupy Złości, okazało się mieć bardziej złożoną strukturę niż poprzednie pojęcia z tej grupy. W rdzeniu pojęcia Zemsta zidentyfikowano dwie wiązki informacji: jedną dotyczącą agresywności (emocji, okoliczności, zachowań agresywnych), drugą zaś dotyczącą informacji na temat oceny krzywdy i negatywnych emocji. Struktura ta wskazuje na pewne mechanizmy regulacji zachowań w procesie zemsty, co jest zgodne z ujęciami teoretycznymi tej emocji (Janson 2012). Struktura pojęcia Zemsta wyłoniona drogą afektywnej fluencji werbalnej wykazuje zróżnicowanie ze względu na płeć. W strukturze tego pojęcia można odnaleźć informacje wskazujące na to, że kobiety wykazują potrzebę regulacji złości, gniewu, doświadczają w sytuacji zemsty takich emocji, jak strach, smutek czy wstyd, czyli emocji powstrzymujących przed aktem zemsty. Kobiety posiadają także w strukturze pojęcia informacje sugerujące ocenę zemsty jako bardziej negatywny stan niż mężczyźni. Ponadto cecha lęku w pewnym sensie uwrażliwia na negatywne konsekwencje zemsty niezależnie od płci (Gawda 2017).

Spektrum Radość

Zadania TEFW dotyczące spektrum Radości były następujące: Szczęście, Radość, Zadowolenie, Satysfakcja, Zachwyty, Nadzieja. Wszystkie ciągi słów wygenerowane przez osoby badane na te hasła były nagrywane, przepisywane i analizowane jak w poprzednich przypadkach. W każdym z badań, również wcześniej podsumowanych, kontrolowano poziom inteligencji werbalnej przy pomocy podtestu Słownik z WAIS-R. W przypadku zadań dla spektrum Radość sędziowie kompetentni ustalili szereg klastrów semantycznych. Zgodność ich ocen, podobnie jak w poprzednich przypadkach, była wysoka (wartości współczynnika zgodności sędziów W-Kendalla były wysokie). Poniżej znajduje się lista zmiennych i wiązek semantycznych dla TEFS spektrum Radość (Gawda 2017: 178–179):

- Ogólna liczba wygenerowanych słów,
- Symptomy (przejawy emocjonalne, behawioralne, fizjologiczne, np. *radość, łzy, podskoki*),
- Przyczyny: okoliczności (sytuacje rodzinne, zawodowe, społeczne, w których pojawia się szczęście, np. *ślub, impreza, wycieczka, urlop*),
- Przyczyny: przedmioty, zwierzęta (liczba określeń związanych z miejscami, zwierzętami, przedmiotami kojarzonymi ze szczęściem, np. *dom, samochód, pies*). Na kolejnym etapie ten klaster połączono z klasterem ‘wartości materialne’,
- Przyczyny: osiągnięcia, wyodrębniono je z puli okoliczności jako szczególnie rodzaj okoliczności wiążący się z osiąganiem celów (liczba określeń wskazujących na osiągnięcia, np. *awans, podwyżka, nagroda*),
- Inni – obecność innych osób w sytuacji szczęścia, np. *dzieci, rodzina, przyjaciele*, lub osoby nazywane konkretnym imieniem (liczba słów określających inne osoby),
- Wartości materialne (liczba słów odnoszących się do przedmiotów, dóbr materialnych, np. *pies, samochód, pieniądze, mieszkanie*),
- Wartości niematerialne (liczba określeń dotyczących niematerialnych wartości, np. *zdrowie, miłość, zgoda, bezpieczeństwo*),
- Aspekt estetyczny – wskazywanie na elementy estetyczne związane z poczuciem piękna, nawiązuje do koncepcji szczęścia jako efektu analizy poznawczej (liczba określeń odnoszących się do aspektów estetycznych, np. *piękna dziewczyna, przystojny chłopak, piękny krajobraz*),
- Aspekt percepcyjno-mentalny – wskazanie na procesy poznawcze, percepcję odnoszącą się do komponentu kognitywnego w szczęściu, nawiązuje do koncepcji szczęścia jako efektu analizy poznawczej (liczba określeń, np. *ogłądać, patrzeć, podziwiać, zrozumieć, myśleć, marzyć*),
- Wymiar Spontanizacja – Intencjonalność, odnosi się do stopnia zaangażowania osoby w aktywność związaną z odczuwaniem szczęścia, nawiązuje do koncepcji szczęścia jako zależnego bądź niezależnego od podmiotu, cała kategoria obejmująca wszystkie słowa wymienione przez osobę była szacowana, gdzie 1 –

oznaczało spontaniczność, np. *fart, ktoś ma szczęście*, 2 – stan pośredni spontaniczny i celowy zarazem, 3 – celową aktywność, np. *osiągnięcie*,

- Wymiar Globalność – Konkretność, nawiązuje do koncepcji szczęścia jako ogólnej oceny, bilansu życiowego (cała kategoria obejmująca wszystkie słowa wymienione przez osobę była szacowana, gdzie 1 – oznaczało konkretność, np. *samochód, dziewczyna*, 2 – stan pośredni, obejmujący zarówno konkretnie przyczyny szczęścia, jak i ogólną ocenę, 3 – globalność (wskazania na bilans, ogólne wyznaczniki czy przyczyny szczęścia, np. *zadowolenie z życia, zdrowie, miłość, świadomość, spokój ducha*).

Analiza ilościowo-jakościowa powyższych zmiennych wykazała, że struktura różnych pojęć z rodziny Radości jest zbliżona. Dominują w nich zdarzenia oceniane jako pozytywne, stanowiące przyczyny/okoliczności zaistniałych stanów. Pojęcie Szczęście oznacza pozytywne emocje zarówno o niskim, jak i wysokim natężeniu, wartości niematerialne, ale też i materialne (Gawda 2017). Szczęście to spontaniczny, niezależny od aktywności celowej stan człowieka, ale także efekt konkretnych okoliczności, właściwości podmiotu i jego emocji. To potwierdza indywidualne postrzeganie szczęścia przez ludzi i jest zgodne z naukowymi koncepcjami akcentującymi różnorodność definicji szczęścia (Czapiński 2012). Struktura pojęcia Radość okazała się bardzo zbliżona do struktury pojęcia Szczęście, co wskazuje, iż ludzie traktują te pojęcia synonimicznie. Natomiast pojęcie Satysfakcja w większym stopniu odnosi się do sytuacji zawodowych, osiągnięć osobistych i okoliczności, w których obecni są inni ludzie (Gawda 2017). Pojęcie Zachwyty konstytuują dwa główne komponenty: pierwszy obejmuje szereg intensywnych doznań emocjonalnych, takich jak *oszołomienie, radość, euforia*, drugi zaś aktywność percepcyjno-mentalną polegającą na *podziwianiu, fascynowaniu się* oraz koncentrowaniu na znamionach piękna.

Pojęcie Nadzieja okazało się odmienne pod względem struktury od pozostałych z grupy Radości. Przede wszystkim zawiera dwa główne komponenty, które można nazwać afektywnym i poznawczym. Pierwszy obejmuje Emocje pozytywne, Przyczyny wewnętrzne (stany uczuciowe, duchowe, mentalne), Przyczyny zewnętrzne (działania instytucji, ludzi) oraz Skupienie na innych ludziach. Drugi komponent jest bardziej rozbudowany i obejmuje Koncentrację na Ja, Objawy kognitywne, Wskazywanie na perspektywę czasową, Formułowanie oczekiwań, Wyrażanie intencji/zamiarów (Gawda 2017; 2018). Badania potwierdziły, iż pojęcie Nadzieja jest wielowymiarową strukturą, w której przekonania, oczekiwania, czyli aspekty poznawcze, odgrywają kluczową rolę. Charakterystyczną jej cechą jest perspektywa czasowa przejawiająca się koncentracją na przyszłości. Struktura pojęcia Nadzieja uwarunkowana jest cechami osobowości człowieka i w przypadku takich cech, jak depresyjność w strukturze Nadziei można odnaleźć elementy negatywne (Gawda 2018).

Przeanalizowano także zróżnicowanie struktury pojęć ze spektrum Radość pod wpływem różnorodnych cech podmiotowych. I tak okazało się, że „wśród uwarunkowań struktury pojęć ze spektrum Radość istotną rolę pełni poczucie umiejscowienia kontroli, płęć i ekstrawersja. Osoby cechujące się odmiennym (zewnątrznym bądź

wewnętrzny) poczuciem umiejscowienia kontroli przypisują więcej znaczenia bądź czynnikom zewnętrznym, bądź wewnętrznym w strukturze pojęcia Radość adekwatnie do dominującej ich właściwości osobowościowej, tj. zewnętrznego vs. wewnętrznego poczucia umiejscowienia kontroli. Kobiety posiadają więcej informacji w strukturze pojęcia Radość odnośnie do objawów, zaś mężczyźni więcej odnośnie do osiągnięć w strukturze pojęcia Satisfakcja” (Gawda 2017: 193). Jeśli chodzi o poziom ekstrawersji, to pojęcia Radość i Szczęście są ukonstytuowane odmiennie u osób wysoce ekstrawertywnych. Osoby takie posiadają więcej informacji na temat okoliczności przyczyniających się do radości i szczęścia w strukturze tych pojęć.

Podsumowanie

Badania z zastosowaniem emocjonalnej fluencji werbalnej ukazały, że pomimo iż technika ta jest nowa, oryginalna i rzadko stosowana, analiza materiału pozyskanego w ten sposób pozwala na rekonstrukcję struktury pojęć emocjonalnych z wielu grup. Okazało się ponadto, że jest to technika rzetelna i trafna. Umożliwia bardzo interesujące eksploracje świata mentalnego człowieka na bazie materiału językowego. Dzięki niej można nie tylko zrekonstruować strukturę pojęć, ale też opisać jej zróżnicowanie, typy, odmienności.

Wykonanie zadań w TEFW jest wskaźnikiem funkcji poznawczych, takich jak: inteligencja werbalna, procesy uwagi, pamięć semantyczna i epizodyczna czy funkcje wykonawcze. Zrealizowane badania pozwoliły na ustalenie polskich norm płynności słownej dla osób dorosłych w normie intelektualnej. Opracowanie norm dla populacji polskiej z uwzględnieniem wieku, płci i wykształcenia ma ogromne znaczenie dla praktyki logopedycznej, gdyż daje możliwość odniesienia pojedynczego wyniku jednostki do wyników typowych dla populacji polskiej. Pozwala to na określenie poziomu fluencji werbalnej u danej osoby. Innymi słowy pozwala na trafne i rzetelne określenie, w jakim stopniu wyniki danej osoby odbiegają od normy populacyjnej.

Bibliografia

- Abeare C.A., Freund S., Kaploun K., McAuley T., Dumitrescu C., 2017, *The Emotion Word Fluency Test (EWFT): Initial psychometric, validation, and physiological evidence in young adults*, „Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology”, 39 (8), s. 738–752.
- Barr-Zisowitz C., 2005, „Smutek” – czy istnieje takie zjawisko?, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 761–779.
- Benton A.L., Hamsher K.S., Sivan A.B., 1994, *Multilingual Aphasia Examination*, Iowa City: AJA Associates.
- Benton A.L., 1968, *Differential behavioural effects in frontal lobe disease*, „Neuropsychologia”, 6, s. 53–60.

- Borkowski J.G., Benton A.L., Spreen O., 1967, *Word fluency and brain damage*, „Neuropsychologia”, 5 (2), s. 135–140.
- Cohen S.J., 2009, *Gender differences in speech temporal patterns detected using lagged co-occurrence text-analysis of personal narratives*, „Journal of Psycholinguistic Research”, 38, s. 111–127.
- Czapiński J., 2012, *Psychologiczne teorie szczęścia*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnocie człowieka*, red. J. Czapiński, Warszawa: PWN, s. 51–103.
- Gawda B., Szepietowska E., 2016, *Trait anxiety modulates brain activity during performance of verbal fluency tasks*, „Frontiers in Behavioral Neuroscience”, 10, s. 10. doi: 10.3389/fnbeh.2016.00010.
- Gawda B., 2008, *Gender differences in verbal expression of love schema*, „Sex Roles: Journal of Research”, 58, s. 814–821.
- Gawda B., 2012, *Associations between anxiety and love scripts*, „Psychological Reports”, 111 (1), s. 293–303.
- Gawda B., 2017, *Struktura pojęć emocjonalnych. Wykorzystanie technik fluencji werbalnej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gawda B., 2018, *Struktura pojęcia nadzieja i jego zróżnicowanie*, „Annales UMCS”, Sectio J (Paedagogia–Psychologia), 31 (4), s. 65–81.
- Gawda B., 2019, *The structure of the concepts related to love spectrum. Emotional verbal fluency technique application, initial psychometrics, and its validation*, „Journal of Psycholinguistic Research”, 48 (6), s. 1339–1361.
- Gawda B., 2020, *The structure of the lay-concepts within fear spectrum revealed using emotional verbal fluency*, „Current Psychology”, 41. doi: org/10.1007/s12144-020-00809-x.
- Gawda B., Kosacka K., Banaszekiewicz P., 2020, *Psychologia emocji pokolenia digital natives*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gawda B., Szepietowska E., 2013a, *Affective and semantic verbal fluency: sex differences*, „Psychological Reports”, 113 (1), s. 246–256.
- Gawda B., Szepietowska E., 2013b, *Impact of unconscious emotional schemata on verbal fluency – sex differences and neural mechanisms*, „NeuroQuantology”, 11 (3), s. 443–450.
- Gawda B., Szepietowska E., 2015, *Treść pojęć Radość i Strach w okresie dorosłości – Fluencja werbalna jako narzędzie opisu pojęć emocjonalnych*, „Psychologia Rozwojowa”, 20 (2), s. 57–72.
- Gawda B., Szepietowska E., 2016, *Trait anxiety modulates brain activity during performance of verbal fluency tasks*, „Frontiers in Behavioral Neuroscience”, 10, s. 10. doi: 10.3389/fnbeh.2016.00010.
- Gawda B., Szepietowska E.M., 2021, *Test fluencji słownej. Podręcznik – Wersja dla dorosłych*, Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Gawda B., Szepietowska E., Soluch P., Wolak T., 2017, *Valence of affective verbal fluency. fMRI studies on neural organization of emotional concepts Joy and Fear*, „Journal of Psycholinguistic Research”, 46 (3), s. 731–746.
- Grabias S., 2014, *Wprowadzenie*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 9–11.
- Janson M., 2012, *Czynniki hamujące w procesie zemsty*, [w:] *Oblicza złości. Perspektywa psychologów, psychiatrów i psychoterapeutów*, red. B. Bereza, Warszawa: Difin, s. 55–74.
- Mandal E., 2005, *Osobowość kobiet i mężczyzn w rozwoju: różnice generacyjne i kulturowe*, „Psychologia Rozwojowa”, 10 (2), s. 23–33.
- Miller E., 1984, *Verbal fluency as a function of a measure of verbal intelligence and in relation to different types of cerebral pathology*, „British Journal of Clinical psychology”, 23, s. 53–57.
- Mulac A., Studlay L.B., Blau S., 1990, *The gender-linked language effect in primary and secondary student's impromptu essays*, „Sex Roles”, 23, s. 439–469.

- Rossell S.L., 2006, *Category fluency performance in patients with schizophrenia and bipolar disorder: The influence of affective categories*, „Schizophrenia Research”, 82, s. 135–138.
- Ruff R., Light R., Parker S., Levin H., 1997, *The psychological construct of word fluency*, „Brain and Language”, 57, s. 394–405.
- Ruff R., Light R., Parker S., Levin H., 1996, *Benton Controlled Oral Word Association Test: Reliability and updated norms*, „Archives of Clinical Neuropsychology”, 1 (4), s. 329–338.
- Sass K., Fetz K., Oetken S., Habel U., Heim S., 2013, *Emotional verbal fluency: a new task on emotion and executive function interaction*, „Behavioral Sciences”, 3, s. 372–387.
- Shaver P.R., Schwartz J., Kirson D., O’Connor C., 1987, *Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 52, s. 1061–1086.
- Sikorski J., 2003, *Fonetyczny wykładnik gniewu*, [w:] *Anatomia gniewu. Emocje negatywne w językach i kulturach świata*, red. A. Duszak, N. Pawlak, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 39–55.
- Szepietowska E.M., Gawda B., 2011, *Ścieżkami fluencji werbalnej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tabert M., Peery S., Borod J., Schmidt M., Grunwald I., Sliwinski M., 2001, *Lexical emotional expression across the life span: quantitative and qualitative analyses of word list generation tasks*, „Journal of Clinical Neuropsychology”, 15 (4), s. 531–550.
- Thurstone L.L., 1938, *Primary mental abilities*, Chicago: University of Chicago Press.
- Tombaugh T., Kozak J., Rees L., 1999, *Normative data stratified by age and education for two measures of verbal fluency: FAS and animal naming*, „Archives of Clinical Neuropsychology”, 14 (2), s. 167–177.
- Troyer A.K., Moscovitch M., Winocur G., 1997, *Clustering and switching as two components of verbal fluency: evidence from younger and older healthy adults*, „Neuropsychology”, 11 (1), s. 138–146.
- Waring J., Kensinger E., 2009, *Effects of emotional valence and arousal upon memory trade-offs with aging*, „Psychology and Aging”, 24, s. 412–422.
- Wauters L., Marquardt T.P., 2017, *Category, letter, and emotional verbal fluency in Spanish-English bilingual speakers: a preliminary report*, „Archives of Clinical Neuropsychology”, 28, s. 1–14.
- Zwoliński A., 2008, *Gniew*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.

Grażyna Jastrzębowska

Uniwersytet Opolski

Katedra Języka Polskiego

ORCID ID: <https://orcid.org/000000024548813X>

Zaburzenia rozwoju mowy i języka – ustalenia terminologiczne

Speech and Language Development Disorders – Terminological Decisions

Streszczenie: W polskiej logopedii różnie się interpretuje i ustala zakres znaczeniowy terminów służących do opisu nieprawidłowości w przyswajaniu przez dziecko języka i jego użycia. Tradycja rodzima, różne podejścia teoretyczne badaczy i złożoność problemu utrudniają wprowadzenie jednolitej, jednoznacznej terminologii, zgodnej ze standardami krajów zachodnich. Celowość nadmiernego jej rozbudowywania również nie jest wskazana, jednak w wypadku terminów: „zaburzenie rozwoju mowy”, „zaburzenie rozwoju języka”, „opóźnienie rozwoju mowy”, „opóźniony rozwój mowy” (ORM) zróżnicowanie ma sens. Autorka postuluje przyjęcie ściśle określonego znaczenia wymienionych pojęć szczegółowych w celu ułatwienia opisu zaburzeń rozwoju mowy i języka.

Słowa kluczowe: zaburzenie, zakłócenie, opóźnienie rozwoju mowy, zaburzenie rozwoju języka.

Summary: In Polish logopedics there are different interpretations and definitions of the semantic scope of terms that serve to describe abnormalities in the acquisition of native language and its use by the child. Family tradition, different approaches by researchers, and the complexity of the problem make it difficult to introduce a uniform, unequivocal terminology conformant with the Western standards. It is not advisable to excessively build up terminology; however, in the case of terms: speech development disorder, language development disorder, speech development delay, delayed speech development (ORM), differentiation of terms makes sense. The author calls for adopting strictly defined meanings of the foregoing specific concepts in order to facilitate the description of disorder of speech and language development.

Keywords: disorder, disturbance, delayed speech development, language development disorder.

Wprowadzenie

Wśród polskich autorów brakuje rozstrzygnięć, czy określenia: „zaburzenie” – „zakłócenie” – „opóźnienie” – „odchylenie” można stosować zamiennie, a jeżeli nie, to dlaczego i które z wymienionych powyżej terminów są nadrzędne wobec pozostałych, co dokładnie oznaczają, czy właściwe jest ich używanie jako nazwy rozpoznania, stanu zaburzeń czy raczej powinniśmy je stosować w odniesieniu do określonego zespołu objawów, obserwowanego u dzieci z nieprawidłowym przebiegiem rozwoju mowy i języka.

W suplemencie do Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10), zatytułowanym *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne* (1997: 196), czytamy, że „normalnie rozwijające się dzieci różnią się znacznie między sobą pod względem wieku, w którym zaczynają mówić, a także tempa, w jakim zostaje utrwalona zdolność posługiwania się językiem”. Z perspektywy klinicznej takie różnice rozwojowe uważa się jednak za mało istotne, ponieważ do końca 3 roku życia – bez konieczności interwencji specjalistycznej – obserwowane opóźnienie w rozwoju mowy często się samoistnie wyrównuje.

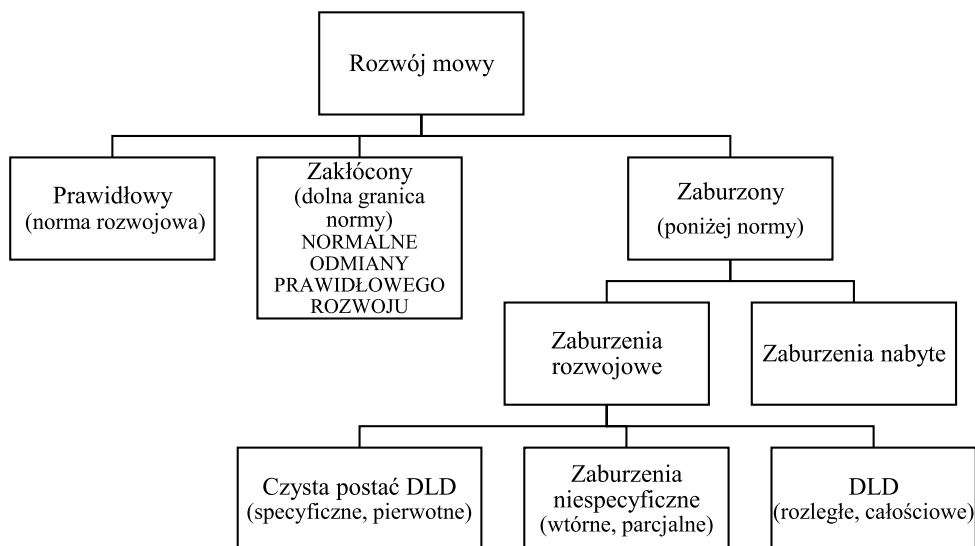
Proces rozwoju mowy może więc ulec **zakłóceniu** – gdy nie prowadzi do poważniejszych konsekwencji dla dalszego rozwoju dziecka, lub **zaburzeniu** – gdy prowadzi do trwałych zmian w postaci zaburzeń mowy i innych towarzyszących im trudności.

W suplemencie do ICD-10 czytamy również, że wszelkie nieprawidłowości, będące przejawem indywidualnego tempa i rytmu rozwojowego, określa się mianem „normalne odmiany rozwoju”, przeciwstawiając je klinicznie znaczącym zaburzeniom. Obok sformułowania „zaburzenia” używa się także terminu „opóźnienie” funkcji rozwojowych oraz mówi się o zaburzeniach definiowanych raczej w kategorii odchylenia zachowania niż opóźnienia funkcji rozwojowych. W rodzimej literaturze spotyka się określenia „zaburzenia rozwoju mowy”, „opóźnienie rozwoju mowy”, „opóźniony rozwój mowy” i „zaburzenia rozwoju języka”, przy czym różna jest interpretacja wymienionych terminów i często są one używane zamiennie.

Pojęcia „zaburzenie” – według autorów ICD-10 (*Klasyfikacja zaburzeń...* 1997: 16) – używa się w celu „wskazania na istnienie układu klinicznie stwierdzanych objawów lub zachowań połączonych w większości przypadków z cierpieniem (ang. *distress*) i zaburzeniem funkcjonowania indywidualnego (ang. *personal*)”. W tym ujęciu termin „**zaburzenia mowy**” powinno się odnosić do wszelkich manifestujących się w różny sposób zaburzeń zachowania językowego, będących konsekwencją braku umiejętności percypowania, budowania lub realizacji wypowiedzi słownej (Jastrzębowska 2003). Zaburzenia mowy – co warto podkreślić – są istotną, lecz tylko jedną z wielu możliwych przyczyn, które prowadzą do zaburzeń komunikacji językowej, a nie są „zaburzeniami komunikacji językowej”, jak to ujmują niektórzy autorzy.

U małych dzieci ze względu na intensywny rozwój układu nerwowego i możliwość wystąpienia dynamicznych zmian nie rozpoznaje się zaburzeń mowy, lecz używa się sformułowania „zaburzenia” lub „zakłócenia rozwoju mowy”. Wskazane rozróżnienie jest ważne w celu objaśnienia przebiegu rozwoju mowy (norma – pogranicze normy – patologia). Będący ich sygnałem początkowy brak oznak rozwoju, a następnie poważne opóźnienie rozwoju ekspresji językowej może, lecz nie musi, wskazywać na patologiczne podłoże owego zjawiska. W wypadku zaburzeń o trudnej do ustalenia etiologii nie można przewidzieć, czy występujące u dziecka nieprawidłowości w przyswajaniu języka ustąpią samoistnie, czy też będą się utrzymywać i w konsekwencji doprowadzą do trwałych zmian w postaci zaburzeń mowy (Jastrzębowska 1998). Zaburzenia rozwoju mowy mogą mieć postać zaburzeń rozwojowych: ekspresyjnych lub percepcyjno-ekspresyjnych, bądź nabytych: ekspresyjnych, percepcyjnych i percepcyjno-ekspresyjnych (zob. załączony poniżej schemat).

Nieprawidłowy przebieg rozwoju mowy, manifestujący się różnego stopnia opóźnieniem lub odchyleniem od normy rozwojowej i w konsekwencji osiąganym przez dziecko niższym od przeciętnego poziomem sprawności językowej, to klasyczne cechy wszystkich poważniejszych zaburzeń rozwoju mowy, w tym rozwojowych zaburzeń w przyswajaniu języka (ang. DLD – Developmental Language Disorders), na gruncie polskiej logopedii określanymi **rozwojowymi** lub **neurorozwojowymi zaburzeniami mowy** (choć oryginalna nazwa sugeruje, że powinniśmy je nazywać rozwojowymi zaburzeniami języka).



Ryc. 1. Przebieg rozwoju mowy (kompetencji i sprawności realizacyjnych)

Źródło: G. Jastrzębowska, *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*, Opole 1998, modyfikacja własna.

Trudności w badaniu i opisie zjawiska określanego jako zaburzenia rozwoju mowy bądź zamiennie (niesłusznie) jako opóźnienie rozwoju mowy wynikają z:

- konieczności analizowania tych zjawisk na tle ogólnego rozwoju;
- możliwości gromadzenia materiału empirycznego, gdyż wiarygodne dane można uzyskać jedynie, prowadząc badania podłużne z wykorzystaniem metody obserwacji; wywiad z matką na temat przebiegu rozwoju mowy dziecka okazuje się bezwartościowy (zob. Jastrzębowska, w druku);
- braku zgodności polskiej terminologii logopedycznej z nomenklaturą światową;
- faktu, iż w języku polskim termin „mowa” ma dwa zakresy znaczeniowe;
- traktowania jako równorzędnych pojęć „opóźnienie rozwoju mowy” i „zaburzenie rozwoju mowy”;
- braku ustaleń odnośnie do istoty zjawiska opóźnienia w rozwoju mowy – wśród autorów nie ma zgodności, czy jest to „odrębna kategoria diagnostyczna”, „stan zaburzeń” (Pruszewicz 1986), „zespół objawowy” (Spionek 1981), „istotnie niższa sprawność językowa” (Grabias 2000);
- braku jednoznaczności terminów odnoszących się do nieprawidłowości (odstępstw od normy rozwojowej); sformułowania: „zaburzenie”, „zakłócenie”, „upośledzenie”, „odchylenie”, „opóźnienie” – podstawowe narzędzia opisu tych zjawisk – są równie nieprecyzyjne jak określenia: „norma” czy „prawidłowy” rozwój mowy;
- zbyt szeroko określonego zakresu znaczeniowego terminu „opóźnienie rozwoju mowy”, który stosuje się zarówno do nazwania zjawisk o podłożu patologicznym, jak i tych, które są jedynie krańcową odmianą prawidłowego rozwoju;
- błędnego klasyfikowania (zespół opóźnienia mowy czynnej) i nazywania zjawisk manifestujących się opóźnieniem w rozwoju mowy (np. dyslalia rozwojowa, jąkanie rozwojowe).

Ze względu na ramy opracowania w niniejszym rozdziale odniosę się tylko do niektórych z wymienionych punktów. Pozostałe szczegółowo zostały omówione we wcześniejszych moich pracach (zob. Jastrzębowska 1999; 2000; 2003; 2005; 2019).

Zarówno w badaniach, jak i w opisie nieprawidłowości w rozwoju mowy rozróżnianie wymienionych pojęć i konsekwentne ich używanie przez autorów znacznie ułatwiłoby porównywanie wyników badań, klasyfikowanie i analizę owych zjawisk. Stoję na stanowisku, że nawet tak powszechne na gruncie psychologii pojęcia, jak „opóźnienie rozwoju” czy „zaburzenie rozwoju” wymagają doprecyzowania i wskazania, w jakim znaczeniu należy się nimi posługiwać na gruncie logopedii.

Zabierając głos w dyskusji nad koniecznością porządkowania polskiej terminologii logopedycznej, postaram się dookreślić terminy, które od lat są w użyciu. Moje teoretyczne podejście jest holistyczne, gdyż badam rozwój mowy na tle ogólnego rozwoju, a zjawiska językowe analizuję nie tylko z perspektywy lingwistycznej, lecz również biologicznej i społecznej. W dalszej części rozdziału postaram się uzasadnić swoje propozycje i wykazać, że:

- określenie „zaburzenie rozwoju mowy” jest tak ogólne jak pojęcie „zaburzenia mowy”; jest nadrzędne w stosunku do terminu „zaburzenie rozwoju języka”;

analogicznie jak w wypadku pojęcia „zakłócenia rozwoju mowy” wskazuje jedynie, że przebieg procesu rozwojowego w obszarze mowy u dziecka jest odmienny niż u jego rówieśników;

- dla teorii logopedii ważne jest rozróżnienie pojęć „zaburzenie” i „zakłócenie rozwoju mowy”;
- terminy „opóźnienie” i „odchylenie” nie są synonimami; powinny być traktowane w kategoriach objawów zakłóceń i zaburzeń rozwoju mowy/języka; sposobów, w jaki się manifestują owe odstępstwa od normy wiekowej i rozwojowej.

Propozycje zmian w podejściu teoretycznym i terminologii

We wprowadzeniu ustaliliśmy, że opóźnienie w przebiegu procesu, jakim jest rozwój językowy, może być symptomem zarówno nieistotnych klinicznie zakłóceń, jak i poważnych zaburzeń w rozwoju owej funkcji. Przyjmuję za S. Grabiasem (2001), że opóźnienie rozwoju mowy to powstające na różnym tle i wywołane przez różnorodne czynniki zjawisko, które – w zależności od rodzaju czynnika patogennego – może się manifestować w rozmaity sposób i mieć różny charakter. Zgodnie z prezentowanym podejściem termin „opóźnienie rozwoju mowy” uznaję za nazwę zespołu objawów, najważniejszy symptom nieprawidłowości rozwojowych, a nie nazwę jednostki czy kategorii diagnostycznej. Termin „opóźniony rozwój mowy” (ORM) umożliwia opis stanu stwierdzanego u dziecka w chwili badania, z którego korzystam na etapie wstępnej diagnozy, gdy nie znam przyczyny opóźnienia.

Z czego wynika takie podejście? W ICD-10 (*Klasyfikacji zaburzeń... 1997*) opóźnienie w rozwoju mowy nie jest wyróżniane jako osobna kategoria diagnostyczna. Podkreśla się jednak, że jest to ważny objaw specyficznych zaburzeń rozwoju mowy i języka oraz innych zaburzeń rozwojowych. We wzmiankowanym suplementie do owej klasyfikacji, zawierającym m.in. szczegółowe wskazówki kliniczne i diagnostyczne na temat rozwoju sprawności językowej, sugeruje się zwrócenie uwagi na takie parametry, jak:

- ilość i jakość wymawianych dźwięków mowy,
- formy realizacji dźwięków (czy są to elizje, substytucje, deformacje czy dźwięki realizowane prawidłowo),
- wymowa w różnych sąsiedztwach fonetycznych i pozycjach w wyrazie (m.in. w nagłosie, śródgłosie i w wygłosie),
- zasób słownictwa czynnego i biernego,
- dobór właściwego słownictwa,
- umiejętność stosowania słów zastępczych,
- budowa wypowiedzi, struktura zdania i posługiwanie się formami gramatycznymi,
- rozumienie przez dziecko wypowiedzi innych osób,
- rozumienie mowy dziecka przez otoczenie.

Umiejętności te odnosi się do norm rozwojowych, uwzględniających – poza innymi kryteriami – również czas pojawienia się poszczególnych etapów rozwoju mowy, co świadczy o traktowaniu opóźnienia w kategoriach objawu (zespołu objawów), nie zaś jako nazwa jednostki czy kategorii diagnostycznej.

Podobne podejście do zjawiska opóźnienia w rozwoju mowy prezentują autorzy drugiej klasyfikacji medycznej – DSM-IV (*Diagnostic and Statistical...* 1994), uznając je za istotny element wszystkich rozwojowych zaburzeń mowy (w DSM-V bez zmian). Obie postacie zaburzeń (recepcyjno-ekspresyjna i ekspresyjna) charakteryzują się powolnym rozwojem zdolności komunikacyjnych, tzn. mowa pojawia się późno i wolno przechodzi przez kolejne stadia rozwojowe. Informacja na temat możliwości późniejszego rozpoczęcia mowy znajduje się także przy opisie zaburzeń fonologicznych oraz przenikających (całościowych, rozległych) zaburzeń rozwojowych.

Termin „opóźnienie rozwoju mowy” spotyka się częściej w piśmiennictwie amerykańskim niż europejskim. W roku 1999 Robertson i Weismer wyodrębniły trzy grupy dzieci z opóźnieniem rozwoju mowy:

- I grupa – dzieci, u których stwierdza się **opóźniony rozkwit mowy** (ang. *late bloomers*). Opóźnienie dotyczy tylko ekspresji językowej, natomiast rozwój rozumienia przebiega bez zakłóceń. W 2 roku życia dzieci takie posługują się zaledwie 50 słowami lub mają bogatszy zasób słownictwa czynnego, lecz nie potrafią stworzyć związku dwuwyrazowego. W 3 roku życia obserwuje się u nich gwałtowny rozwój mowy, a pod koniec tego okresu osiągają one poziom rozwoju języka analogiczny do rówieśników.
- II grupa – dzieci, u których opóźnienie rozwoju mowy towarzyszy innym deficytom rozwojowym.
- III grupa – dzieci z opóźnieniem rozwoju mowy (zaczynające późno mówić, zatem w istocie z opóźnionym rozpoczęciem mowy), stanowią one szczególnie obiekt zainteresowań badaczy. W języku angielskim określa się je jako *late talkers* lub dzieci z SLI. Poziom ich zdolności sensomotorycznych i niewerbalnego ilorazu inteligencji mieści się w normie, lecz mimo pozornie typowego rozwoju w innych obszarach wykazują one widoczne opóźnienie w przyswajaniu języka. W wieku 2 lat mają ubogi zasób słownictwa (mniej niż 50 słów) i nawet wtedy, gdy z czasem ich zasób leksykalny powiększa się i osiąga poziom normalny, to opóźnienia są obserwowane nadal na innych poziomach czy płaszczyznach używania języka (fonologii, składni, zdolności narracyjnych). Przed osiągnięciem wieku szkolnego większość z nich pod względem poziomu rozwoju językowego uzyskuje znacznie gorsze wyniki w porównaniu z rówieśnikami (za: Jastrzębowska 2003).
- Powyższa taksonomia jest następstwem traktowania rozwojowych zaburzeń mowy (DLI) jedynie w kategoriach opóźnień, a nie odchyień. Według L.B. Leonarda (2000) odróżnienie dzieci z wyszczególnionych wyżej grup I i III byłoby możliwe, gdyby „wszystkie normalnie rozwijające się dzieci zaczynały mówić mniej więcej w tym samym czasie. Niestety, niektóre dzieci, posługujące się

językiem w sposób typowy, zdumiewająco późno zaczynają wymawiać pierwsze słowa i tworzyć pierwsze połączenia wyrazowe. Nie ma żadnej jednoznacznej cechy, która odróżniałaby dzieci późno zaczynające mówić od innych typowych dzieci” (Leonard 2000: 179).

Taksonomię – podobną do podziału opublikowanego w 1999 r. przez Robertson i Weismer w sposobie ujmowania istoty omawianych zjawisk (tj. traktowania wszystkich zaburzeń rozwoju mowy w kategoriach szeroko rozumianego opóźnienia, uwzględniającego kryteria zarówno ilościowe, jak i jakościowe) – zaproponowałam rok wcześniej na łamach monografii *Teoria diagnozy i terapii logopedycznej* (Jastrzębowska 1998). Wyróżniłam wówczas następujące trzy grupy dzieci z opóźnieniem w rozwoju mowy:

- I grupa – dzieci z samoistnym (wycinkowym) opóźnieniem w rozwoju mowy. Zjawisko to wiąże się jedynie z indywidualnym (wolniejszym) tempem i rytmem rozwoju (przez Robertson i Weismer nazywane *late bloomers*).
- II grupa – dzieci z niesamoistnym opóźnieniem w rozwoju mowy, u których deficyt w nabywaniu kompetencji językowej lub sprawności realizacyjnych współwystępuje lub jest zjawiskiem wtórnym do innych zaburzeń (poznawczych, sensomotorycznych).
- III grupa – dzieci, u których zaburzenie rozwoju mowy jest zaburzeniem specyficznym (fragmentarycznym, pierwotnym), tzn. występujący deficyt zdaje się ograniczać głównie do sfery językowej w odróżnieniu od dzieci z grupy II, które wykazują bardziej globalny model opóźnienia rozwojowego. Ten typ opóźnienia w przyswajaniu języka nazywany jest przez polskich badaczy: „afazją rozwojową”, „alalią”, „niedokształceniem mowy o typie afazji” (oraz innymi terminami), a przez zachodnich autorów *late talkers*, „afazją rozwojową” lub SLI (ang. Specific Language Disorders).
- Powyższa kategoryzacja podkreślała fakt, że ten sam objaw – opóźnienie w nabywaniu języka – może po pierwsze wystąpić u każdego, nawet prawidłowo rozwijającego się dziecka, a po drugie może wystąpić samodzielnie lub towarzyszyć innym deficytom rozwojowym o złożonej, zróżnicowanej i czasem trudnej do ustalenia etiologii.

Jak wzmiankowałam, w ICD-10 za zasadę uznano stosowanie nazwy pierwotnego zaburzenia jako nazwy rozpoznania. Zgodnie z tym założeniem nie tworzy się odrębnych terminów dla towarzyszących im objawów (w tym dla zaburzeń mowy), z czym spotykamy się w polskiej logopedii. Autorzy klasyfikacji ICD nie dostrzegali potrzeby nazywania zaburzeń mowy obserwowanych u dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, w polskim piśmiennictwie określanych jako oligofazja, ze schorzeniami psychicznymi (schizofazja) czy z anomaliami strukturalnymi (palatolalia). Takich jednostek nie wyróżniono w owej klasyfikacji, podobnie jak nie wyróżniono dyslalii, alalii czy opóźnionego rozwoju mowy (ORM). W wyniku przyjętej metodologii i podejścia teoretycznego w obowiązującej (również w Polsce) klasyfikacji ICD-10 za odrębne jednostki diagnostyczne uznano jedynie zaburzenia specyficzne, tj. SLI (specyficzne

zaburzenie językowe i specyficzne zaburzenia artykulacji), te drugie zaliczane w Polsce do dyslalii, z czym – w świetle założenia, iż nazwa zaburzenia jednoznacznie powinna wskazywać nie tylko na główny problem pacjenta, lecz również na jego źródło – trudno się zgodzić. W wypadku tzw. dyslalii óśrodkowej, centralnej, korowej oczywiście obserwujemy występowanie zaburzeń artykulacji, lecz przyczyna owych objawów zaburzeń zachowania językowego jest zlokalizowana na poziomie struktur korowych. Taka etiopatogeneza decyduje o zupełnie innym niż w przypadku dyslalii obwodowej przebiegu terapii, gdyż stymulujemy zaburzone funkcje mózgu (słuch fonematyczny, pamięć, uwagę słuchową, kinestezję artykulacyjną). Tymczasem narządy artykulacyjne usprawniamy tylko wówczas, gdy przyczyną dyslalii jest nieprawidłowa budowa i funkcjonowanie aparatu artykulacyjnego. W wypadku specyficznych zaburzeń artykulacji dziecko głównie myli, substytuuje głoski lub je opuszcza, a nie deformuje ich brzmienia, gdyż zgoła inna jest przyczyna nieprawidłowych realizacji fonemów. To jest moim zdaniem główny argument, aby odejść od nazywania wszystkich zaburzeń artykulacji – bez względu na ich przyczyny – dyslalią.

Włączając się do dyskusji poświęconej porządkowaniu polskiej terminologii logopedycznej, dyskusji przez lata prowadzonej na łamach czasopism „Logopedia”, „Audiofonologia” czy na forum Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy PAN (w ostatnich trzech latach działającej przy Radzie Języka Polskiego PAN), umożliwiającej środowisku logopedów wymianę poglądów, poniżej przedstawiam propozycje dotyczące zastosowania i rozumienia pojęć wymienionych we wprowadzeniu.

1. **Opóźnienie rozwoju mowy a opóźniony rozwój mowy (ORM).** Jak wzmiankowałam, proces rozwój mózgu, determinujący rozwój językowy, jest najintensywniejszy w trzech pierwszych latach życia dziecka. Ze względu na różnice indywidualne (w zakresie tempa i rytmu rozwoju) oraz istotny wpływ zróżnicowanego środowiska wychowawczego i innych ważnych czynników (jak plastyczność mózgu, możliwości kompensacyjne, adaptacyjne), które u dzieci w tym przedziale wiekowym należy uwzględniać, ewentualność wystąpienia progresywnych zmian jest znacznie większa niż u dzieci powyżej 3 roku życia. Zatem w tym okresie nie powinno się stawiać diagnozy, gdy nie jest znane podłoże opóźnienia. Z perspektywy właściwej psychologom analizującym rozwój poszczególnych funkcji na tle ogólnego rozwoju wszelkie – nawet istotne statystycznie – odchylenia od normy rozwojowej nie muszą wskazywać na występowanie istotnych klinicznie zaburzeń, prowadzących w przyszłości do poważnych konsekwencji w postaci trwałych zmian. Nie świadczą również o patologicznym podłożu odchylenia. Zdaniem psychologów i logopedów dopóki trwa proces intensywnego rozwoju struktur warunkujących rozwój mowy, dopóty można stawiać jedynie ostrożną, wstępną diagnozę, która wymaga stałej weryfikacji. Proponuję, aby jedynie w wypadku małych dzieci (do 3 roku życia), u których nieznana jest przyczyna odstępstwa od normy rozwojowej, posługiwać się sformułowaniem: opóźniony rozwój mowy (ORM), w znaczeniu nazwy wstępnego rozpoznania. A gdy znamy tło opóźnienia (niedosłuch, niepełno-

sprawność intelektualna, spektrum autyzmu), wówczas posługiwać się nazwą pierwotnego zaburzenia, tj. nazwą deficytu, schorzenia, które w konsekwencji wywołało zaburzenie wtórne w postaci opóźnienia w przyswajaniu języka i rozwoju mowy (zob. prace I. Rapin, D.A. Allen). Powyższe ustalenia mają znaczenie dla teorii i praktyki logopedycznej.

U dzieci powyżej 3 roku życia obserwowanego opóźnienia w nabywaniu kompetencji językowej lub/i niskiego poziomu sprawności realizacyjnej (rozumianej jako trudności w realizowaniu wypowiedzi słownej) nie można już wiązać z wolniejszym tempem dojrzewania układu nerwowego, z indywidualnym tempem rozwoju dziecka. W takich przypadkach w zdecydowanej większości przyczyna zaburzeń rozwoju mowy ma podłoże patologiczne. Gdy wykluczy się deficyty rozwojowe, schorzenia neurologiczne, wady strukturalne, a także negatywny wpływ środowiska, wówczas postępowanie diagnostyczne ogranicza się do diagnozy różnicowej zaburzeń, których przyczyn nie znamy lub nie możemy ich uchwycić za pomocą dostępnych narzędzi, jak w przypadku SLI, zaburzeń ze spektrum autyzmu bądź też innych rozległych zaburzeń rozwojowych – wówczas również stosujemy nazwę pierwotnego zaburzenia lub nieokreślone (zob. ICD).

2. W polskiej terminologii logopedycznej termin „**opóźnienie rozwoju mowy**” ma zastosowanie w odniesieniu do stanu, gdy w procesie kształtowania mowy obserwuje się odstępstwa od normy rozwojowej i gdy poziom sprawności językowej badanego dziecka, pod względem ilościowym lub/i jakościowym, odbiega od poziomu dzieci w jego grupie wiekowej. W dotychczasowych publikacjach prezentowałam podobne podejście, jednakże zawsze uważałam, iż taka szeroka interpretacja owego terminu nie służy precyzyjnemu opisowi i kategoryzowaniu omawianego zjawiska. Proponuję, aby pojęcie „opóźnienie” zawęzić jedynie do tempa rozwoju. Podobnie jak w innych obszarach – w odniesieniu do funkcji językowej – termin ów powinien oznaczać jedynie, iż tempo rozwoju językowego jest zwolnione, tj. że kolejne etapy rozwoju mowy pojawiają się z opóźnieniem w stosunku do rówieśników, że pod względem ilościowym poziom rozwoju mowy odbiega od normy wiekowej. Termin ów nie powinien jednak sugerować odchyłeń jakościowych. Zbyt szeroka interpretacja terminu „opóźnienie rozwoju mowy” sprawiła, że w typologiach opóźnienia rozwoju mowy (zob. Sponek 1981) obok dzieci, które: a) później zaczęły mówić, lecz od razu prawidłowo, b) później zaczęły mówić i długo nieprawidłowo, wyróżnia się również dzieci, które: c) we właściwym czasie zaczęły mówić, lecz długo nieprawidłowo. Trudno wyjaśnić, na czym polega opóźnienie u ostatniej z wymienionych grup dzieci, i ów fakt nie ułatwia opisu analizowanych zjawisk. Z taką sytuacją spotkamy się w wypadku dzieci z mózgowym porażeniem (m.p.d.), u których mechanizmy odpowiedzialne za przyswajanie języka są sprawne, zatem dziecko w normalnym tempie nabywa kompetencję językową, jednak następnie podejmuje nieudane próby korzystania z tej wiedzy. Poszczególne etapy rozwoju mowy pojawiają się zgodnie z normą rozwojową, jednakże – ze względu na

niską sprawność aparatu mowy, przejawiającą się zaburzeniami oddechu, fonacji i bełkotliwą, niezrozumiałą artykulacją – proces komunikacji językowej jest zaburzony. Dzieci te uzyskują niską ocenę w testach sprawności językowej, w których obok poziomu kompetencji językowej uwzględnia się również poziom wykonania zadania. Czy u takiego dziecka powinno się mówić o opóźnieniu czy ogólnie o zaburzeniu rozwoju mowy, które manifestuje się w inny sposób niż w wypadku dwóch pierwszych grup dzieci?

U dzieci ze schorzeniami neurologicznymi (II piętro mechanizmu mowy) czy anomaliami strukturalnymi (III piętro mechanizmu mowy) przyczyny trudności komunikacyjnych nie wiążą się z brakiem kompetencji. Takie dziecko zna słowa, reguły gramatyczne i różnicuje głoski – nie potrafi ich jednak prawidłowo wymówić i płynnie wypowiedzieć. Zaburzona jest jedynie sfera wykonawcza, realizacja wypowiedzi słownej wskutek trudności w przebiegu aktu ruchowego, właściwego przebiegu impulsów nerwowych z mózgu do mięśni narządów mowy lub w wyniku uszkodzeń strukturalnych „na obwodzie”, co nie ma wpływu na pojawianie się kolejnych etapów rozwoju mowy. Nic nie stoi na przeszkodzie do rozwoju kompetencji językowej. U takich dzieci powinno się zatem mówić o zaburzeniach rozwoju mowy w następstwie niskiej sprawności realizacyjnej jako bezpośredniej przyczynie zaburzeń komunikacji językowej.

3. **Opóźnienie a odchylenie.** Pojęcia te nie są synonimami. Powinny być traktowane w kategoriach: objawów zaburzeń w rozwoju mowy/języka; sposobów, w jaki się manifestują owe odstępstwa od normy wiekowej i rozwojowej; narzędzi służących do szczegółowego opisu analizowanych zjawisk, określania ich charakteru, istoty, rodzaju oraz opracowania istotnego z punktu widzenia teorii logopedii – profili rozwoju językowego. Przyjmując argumentację L.B. Leonarda (2000), którą szczegółowo przedstawiłam w podręczniku *Podstawy neurologopedii* (2005), postuluję, aby pojęcie „**opóźnienie**” konsekwentnie odnosić do zmian ilościowych (późniejsze pojawienie się kolejnych etapów rozwoju mowy, ubóstwo stosowanych dźwięków mowy, słownika biernego i czynnego) oraz jakościowych (zastępowanie, opuszczanie głosek, błędy gramatyczne charakterystyczne dla młodszych, prawidłowo rozwijających się dzieci), natomiast „**odchylenie**” – do nietypowej i przekraczającej normę rozwojową liczby „błędów”, takich objawów zaburzeń zachowania językowego i nieprawidłowości w nabywaniu języka, których nie obserwuje się na wcześniejszych etapach rozwojowych (atypowy profil rozwoju językowego, jak w przypadku dzieci ze specyficznym zaburzeniem rozwoju językowego – SLI, ang. Specific Language Impairment).
4. Kwestią godną podniesienia w dyskusji nad polską terminologią logopedyczną jest również trudność interpretacyjna terminów zawierających słowo „mowa”, co wynika z faktu, iż w języku polskim pojęcie „mowa” ma dwa znaczenia: szerokie – uwzględniające każdy z czterech jej składników: język, nadawanie, tekst, odbiór, oraz wąskie – odnoszące się jedynie do czynności nadawania

wypowiedzi. W świetle teorii logopedii do zaburzeń mowy dochodzi z powodu braku znajomości języka (niewykształconych kompetencji lub rozpadu systemu języka) albo z braku możliwości korzystania z prawidłowo rozwiniętych kompetencji. Takie szerokie pojmowanie mowy obejmuje znacząco różniące się pod względem swej istoty i celu terapii logopedycznej procedury, do których należą: 1) budowanie, odbudowywanie i rozwijanie kompetencji językowej lub 2) rozwijanie sprawności realizacyjnej. Konieczne jest zatem zdecydowane rozróżnienie zaburzeń językowych (będących wynikiem nieprawidłowości powstających na poziomie mowy wewnętrznej) od tych, będących natury technicznej – tj. zaburzeń mowy w następstwie niskiej sprawności realizacyjnej (poziom mowy zewnętrznej). A u dzieci: zaburzeń rozwoju języka od zaburzeń rozwoju mowy w następstwie niskiej sprawności realizacyjnej. Pierwszy z terminów ma podkreślać, że przeszkodą w osiągnięciu odpowiedniego dla danej grupy wiekowej poziomu sprawności językowej są trudności w opanowaniu systemu języka, generowaniu mowy i rozwinięciu sprawności komunikacyjnej lub wręcz brak takiej możliwości (czyli przeszkodę w rozwoju mowy stanowią przyczyny zlokalizowane na najwyższym, I poziomie mechanizmu mowy – jak w przypadku dzieci z SLI, niedosłyszających, niepełnosprawnych intelektualnie, za spektrum autyzmu). Drugi z terminów ma sugerować, iż wolniejsze tempo opanowania mowy czynnej dotyczy złożonego aktu ruchowego, zależnego od wszystkich części układu nerwowego i od budowy struktur odpowiedzialnych za przebieg czynności realizowania wypowiedzi słownej mowy, w praktyce określane „mową zewnętrzną”. Termin ów ma zastosowanie w odniesieniu do dzieci z różnymi zespołami porażennymi (np. z m.p.d.) czy z anomaliami strukturalnymi na obwodzie. Opisowaną postać opóźnienia charakteryzuje prawidłowy rozwój rozumienia mowy.

Skoro do zaburzeń komunikacji językowej może dochodzić w wyniku zaburzeń powstających na wszystkich etapach generowania wypowiedzi słownej (na etapie motywacji, planowania językowego, programu motorycznego i wykonania miodynamicznego) oraz jej percypowania (na poziomie odbioru, dekodowania i przetwarzania informacji) i w wyniku naruszenia wszystkich składników mowy (język, przekaz, tekst i odbiór), to różny musi być też mechanizm powstawania zaburzeń rozwoju mowy. Podejście uwzględniające lokalizację przyczyn zaburzenia rozwoju mowy, patomechanizm i etiopatogenezę ma fundamentalne znaczenie dla praktyki, gdyż jasno wyznacza cel terapii. Dla praktyki logopedycznej istotne jest bowiem, czy zaburzenie rozwoju mowy jest: wynikiem opóźnień i odchyień w przyswajaniu języka czy niskiej sprawności realizacyjnej. W pierwszym wypadku celem terapii będzie budowanie i rozwijanie kompetencji językowej, w drugim – uzyskanie optymalnych warunków do prawidłowego rozwoju mowy (operacje plastyczne, korekta ortodontyczna itp.), a następnie usprawnianie realizacyjne.

Logopedia jako odrębna dziedzina wiedzy powinna i może się posługiwać specyficzną dla samodzielnej dyscypliny terminologią. Jasne jest jednak, że w dokonywaniu precyzyjnego opisu zjawisk szkodliwe są zarówno nadmiar, jak i ubóstwo pojęć czy też brak jednoznaczności i konsekwencji w ich użyciu. Przytoczone argumenty wydają się wystarczające dla uzasadnienia konieczności ponownego przemyślenia i zweryfikowania zasadności używania i zakresu znaczenia niektórych terminów logopedycznych. W przeciwnym razie ze względu na zbyt szeroko określony zakres znaczeniowy – na co wielokrotnie w swoich pracach zwracał uwagę S. Grabias – termin „**opóźnienie rozwoju mowy**” będzie utożsamiany z pojęciem „**zaburzenia rozwoju mowy**” i nie będzie miał większej wartości diagnostycznej.

Bibliografia

- Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM-IV*, fourth edition, 1994, Washington: American Psychiatric Association.
- Grabias S., 1997, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia”, 10, s. 9–36.
- Grabias S., 2001, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy*, t. 1, red. S. Grabias, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 11–43.
- Jastrzębowska G., 1998, *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Jastrzębowska G., 2000, *Istota i klasyfikacje opóźnień w rozwoju mowy – przegląd stanowisk*, „Logopedia”, 28, s. 69–85.
- Jastrzębowska G., 2003, *Wprowadzenie. Problemy terminologiczne i definicyjne*, [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 9–36.
- Jastrzębowska G., 2003, *Opóźnienie rozwoju mowy – przejaw nieprawidłowości rozwojowych*, [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 37–65.
- Jastrzębowska G., 2003, *Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci w świetle klasyfikacji międzynarodowych (ICD-10 i DSM-IV)*, [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 66–79.
- Jastrzębowska G., 2005, *Opóźnienie rozwoju mowy*, [w:] *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, E. Szląg, G. Jastrzębowska, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 360–378.
- Jastrzębowska G., 2005, *Zaburzenia rozwoju mowy i języka – terminologia i klasyfikacje stosowane w krajach zachodnich*, [w:] *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, E. Szląg, G. Jastrzębowska, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 343–359.
- Jastrzębowska G., 2016, *Co utrudnia opis logopedycznych zjawisk? Od słuchoniemoty, afazji wrodzonej i alalii do specyficznego zaburzenia językowego (SLI)*, „Stylistyka”, vol. 25, s. 543–554.

- Jastrzębowska G., 2019, *Zaburzenia neurorozwojowe. Zmiany w podejściu teoretycznym i diagnostycznym*, „Logopedia”, t. 48–1, s. 27–46.
- Kordyl Z., 1968, *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, Warszawa: PWN.
- Leonard L.B., 2000, *Children with Specific Language Impairment*, London: The MIT Press.
- Logopedia. Teoria zaburzeń mowy. Podręcznik akademicki*, 2012, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10. Klasyfikacja Zaburzeń Psychiczych i Zaburzeń Zachowania. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, 1996, tłum. zbior., red. S. Pużyński, J. Wciórka, Kraków–Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”.
- Panasiuk J., 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadkach alalii i niedokształcenia mowy o typie afazji*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 309–347.
- Pruszewicz A., 1992, *Foniatria kliniczna*, Warszawa: PZWL.
- Rapin I., Allen D.A., 1992, *Developmental language disorders*, [w:] *Handbook of neuropsychology*, eds. S.J. Segalowitz, I. Rapin, New York: Elsevier Science, s. 111–137.
- Robertson S.B., Weismer S.E., 1999, *Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language development*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research”, 42, s. 1234–1248.
- Spionek H., 1981, *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju a niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PWN.

TEORETYCZNE PODSTAWY POSTĘPOWANIA LOGOPEDYCZNEGO

Jolanta Panasiuk

Katedra Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
<https://orcid.org/0000-0002-5666-4899>

Modele rozwoju i inwolucji człowieka a teoria i praktyka logopedyczna

Models of Human Development and Involution, and Logopedic Theory and Practice

Odkrycie naukowe polega na tym,
że widząc to, co widzą wszyscy inni,
dostrzegamy coś, czego nikt nie zauważył.

Albert Zent-Györgyi (1893–1986),
laureat Nagrody Nobla w dziedzinie medycyny w 1937 r.

Streszczenie: W historii gatunku ludzkiego ewolucja możliwości językowych następowała wraz z rozwojem struktur mózgowych o coraz większej złożoności na wielu poziomach ich wewnętrznej organizacji. Porządek następowania kolejnych faz w procesie kształtowania się zdolności językowych w filo- i ontogenezie człowieka określony jest zasadą: od najbardziej pierwotnych do coraz bardziej złożonych. Ta hierarchia opiera się na uwarunkowaniach neurobiologicznych – w procesach formowania i odbioru wypowiedzi uczestniczą wszystkie piętra organizacji mózgu. Uniwersalny i kompletny model rozwoju człowieka jako gatunku i jednostki buduje perspektywę porządkującą wiedzę o neurobiologicznych uwarunkowaniach ludzkich zdolności językowych. W artykule omówione zostaną koncepcje ewolucyjne i inwolucyjne oraz strategie, jakie należy przyjąć w stymulowaniu, kształtowaniu i odbudowie zachowań językowych u dzieci z zaburzeniami mowy i u dorosłych, u których wystąpiły zmiany inwolucyjne i neurodegeneracyjne. Strategie te wynikają z praw rozwoju i działania układu nerwowego człowieka.

Słowa kluczowe: ewolucja, inwolucja, mózg, zaburzenia mowy, diagoza logopedyczna, terapia logopedyczna.

Summary: In the history of the human species the evolution of linguistic abilities took place with the development of increasingly complex brain structures at many levels of their internal organization. The order of occurrence of successive phases in the process of the development of linguistic abilities in human phylo- and ontogenesis is determined by the principle: from the most primitive to increasingly complex. This hierarchy is based on neurobiological determinants – all levels of brain organization take part in the processes of production and reception of utterances. The universal and complete model of man's development as a species and individual builds the perspective that organizes the knowledge of neurobiological determinants of human linguistic abilities. The article discusses evolution and involution concepts, as well as strategies that should be adopted to stimulate, shape and rebuild linguistic behaviors in children with speech disorders and in adults with neurodegenerative and involuntional changes. These strategies stem from the laws of the development and operation of the human nervous system.

Keywords: evolution, involution, brain, speech disorders, logopedic diagnosis, logopedic therapy.

Wprowadzenie

Poprzez język człowiek istnieje w świecie. Język jest zarówno wytworem, jak i formą myślenia pojęciowego, jest też narzędziem porozumiewania się. Przyrodzone zdolności językowe determinują emocjonalne, społeczne i poznawcze funkcjonowanie istoty ludzkiej. Opanowanie języka w ontogenezie człowieka możliwe jest jedynie poprzez socjalizację, bycie wśród innych. W instynktownym tworzeniu więzi człowiek rozwija się jako istota społeczna, przyjmuje system norm i ról, wtapia się w kontekst kulturowy, którego najistotniejszym elementem jest właśnie język (por. Zwoliński 2003; Grabias 2019).

Zaburzenia rozwoju sprawności językowych i komunikacyjnych u dzieci i ich pogarszanie się u osób w wieku senioralnym należy wiązać z trzema rodzajami czynników, które wzajemnie się warunkują i przenikają, a są to czynniki: 1) biologiczne (nieprawidłowości w tworzeniu się i rozwoju struktur i układów czynnościowych organizmu w ontogenezie, a następnie fizjologiczne starzenie się człowieka i towarzyszące zwykle temu procesowi różne schorzenia somatyczne i neurologiczne), 2) psychiczne (potencjał intelektualny i dynamika jego rozwoju w ontogenezie, a w wieku senioralnym fizjologiczne osłabienie lub, w wyniku neurodegeneracji, rozpad możliwości umysłowych i zdolności do regulowania procesów emocjonalno-motywacyjnych), 3) społeczno-kulturowe (uwarunkowania cywilizacyjne i środowiskowe, warunki socjalne determinujące rozwój dziecka i funkcjonowanie seniora). Specyficzne uwarunkowania w obrębie każdej z wymienionych sfer wpływają na funkcjonowanie człowieka w pozostałych sferach, przez co dynamika rozwoju i procesu starzenia

się oraz związany z nią stan sprawności psychofizycznych mogą być wysoce zindywidualizowane¹.

W tym gąszczu uwarunkowań decydujących o językowych możliwościach człowieka, w przypadku zaistnienia jakichś nieprawidłowości, logopeda ma za zadanie nie tylko rozpoznać ich mechanizm na potrzeby diagnozy logopedycznej, ale też określić właściwe procedury i skuteczne metody terapii pozwalające na przełamanie lub złagodzenie stwierdzonych zaburzeń i poprawę funkcjonowania pacjenta. Do działań praktycznych niezbędna jest perspektywa teoretyczna, która pozwala ustalić sposób postępowania logopedycznego, wskazać na jego kierunek i prognozować praktyczne efekty.

Perspektywa teoretyczna

Współczesną perspektywę opisu, diagnozy i terapii zaburzeń mowy wyznacza teoria interakcji wprowadzona na grunt polskiej logopedii przez Stanisława Grabiasa², według którego interakcja to „układ dwu przylegających do siebie procesów: procesów nadawania znaczeń zachowaniom ludzkim oraz procesu dostosowywania własnych zachowań do zachowań członków danej grupy społecznej” (Grabias 2007: 358). W ujęciu badacza zachowania interakcyjne mogą ujawniać się bez woli nadawcy (są to oznaki cech psychofizycznych i społecznych stanów), mogą być też nadawane intencjonalnie (są to symbole językowe – werbalne i niewerbalne), służąc informowaniu o zamierzeniach nadawcy oraz przewidywaniach względem odbiorcy.

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 (następuje poprzez odczytywanie stanów psychicznych nadawcy na tle sytuacji fizycznej, ujmowanej w kategoriach przestrzennych i czasowych, oraz sytuacji społecznej, ujmowanej w kategoriach ról społecznych) i odkrywanie chceń nadawcy sygnalizowanych przez określone zachowania. W konkretnej sytuacji interakcyjnej wzajemne wyobrażenia jej uczestników muszą zostać, przynajmniej w jakimś zakresie, uzgodnione. W złożonym i wie-

¹ Wiek biologiczny nie jest jednoznacznym wskaźnikiem rozwoju oraz jakości i tempa starzenia się, gdyż proces ten w dużej mierze przebiega zależnie od indywidualnych – biograficznych i psychicznych – uwarunkowań każdego człowieka (Chabior, Fabiś i Wawrzyniak 2014: 22–23).

² Rozwój logopedii w Polsce zaczął się na gruncie językoznawstwa strukturalistycznego. W badaniach zaburzeń mowy koncentrowano się na przejawach zaburzeń w realizacji jednostek podsystemów językowych: fonemów, morfemów i zdań. Zaburzenia postrzegano przez pryzmat zniekształceń artykulacyjnych, trudności nominacyjnych czy agramatyzmów, a terapia zaburzeń mowy odnosiła się do korekty, kształcenia lub odbudowy zaburzonych struktur języka. Dzisiaj, kiedy logopedia stała przed nowymi wyzwaniami badawczymi, a logopedzi mierzą się z problemami wynikającymi z autyzmu, rozległych uszkodzeń mózgu czy postępującej neurodegeneracji, ten model diagnozy i terapii nie znajduje uzasadnienia, a przede wszystkim nie jest skuteczny.

lowątkowym procesie uzgadniania znaczenia zachowań istotną rolę pełnią znaki językowe. Badanie interakcji uwzględnia rolę języka zarówno w organizowaniu sensów (poznaniu rzeczywistości), jak i w organizowaniu przekazu i przekazywaniu wiedzy o rzeczywistości innym osobom (komunikacji językowej) (Grabias 2019). Kiedy obydwie funkcje języka – poznawcza i komunikacyjna – wzajemnie się dopełniają, możliwa jest skuteczna interakcja.

Problemy badawcze

Teoria interakcji wyznaczyła nowy zakres problemów badawczych podejmowanych w badaniu zaburzeń mowy, wykraczający poza strukturalną złożoność wypowiedzi i obejmujący takie zjawiska, jak: poznawcza interpretacja świata, emocjonalna ocena zjawisk rzeczywistości, system nabytych przekonań i deklarowanych wartości czy wreszcie społeczne, sytuacyjne i pragmatyczne uwarunkowania konkretnych zachowań komunikacyjnych werbalnych i niewerbalnych. W opisie interakcji istotnego znaczenia nabierają też relacje pomiędzy interlokutorami, zdeterminowane ich pozycją społeczną, cechami osobowościowymi, temperamentem czy stanem emocjonalnym. Uwzględnienie tych uwarunkowań zależne jest od sprawności komunikacyjnych rozmówców, które warunkują mniej lub bardziej skutecznie realizowanie intencji.

Nowy paradygmat badawczy stwarza nowe możliwości, ale też pytania dotyczące procedur diagnozy i terapii zaburzeń, a mianowicie:

- Co jest przedmiotem oceny w diagnozie logopedycznej dziecka i osoby dorosłej?
- Według jakich reguł należy porządkować procedury diagnozy i terapii logopedycznej w przypadkach dysharmonii i zaburzeń rozwojowych, a także objawów inwolucyjnych i schorzeń neurodegeneracyjnych?
- Według jakich kryteriów należy interpretować rozpoznane odstępstwa od normy w zachowaniach językowych dzieci i dorosłych?
- Według jakich założeń należy programować terapię logopedyczną dzieci z dysharmoniami i zaburzeniami neurorozwojowymi, osób starzejących się, często dotkniętych schorzeniami neurodegeneracyjnymi?
- Według jakich przesłanek można określać prognozy dotyczące rozwoju sprawności językowych u dzieci, a także ich stabilizacji czy też odbudowy u dorosłych?

Te pytania dotyczą w istocie tego, co jest przedmiotem badania logopedycznego: jakie czynniki decydują o możliwościach mózgu i umysłu człowieka na różnych etapach jego życia, jaka jest ich hierarchia oraz w jaki sposób i w jakim stopniu można na nie wpływać³. Wydaje się, że odpowiedzi na pytania odnoszące się do relacji

³ W powszechnej praktyce diagnozowanie logopedyczne dzieci i dorosłych skoncentrowane jest na ocenie stanu kompetencji i sprawności językowych na różnych podsystemach języka, pomijane są natomiast ich interakcyjne, komunikacyjne (werbalne i niewerbalne) oraz poznawcze

mózg – umysł – język dotyczą jednocześnie istoty ludzkiego gatunku – *homo loquens*.

Teorie ontogenezy mowy koncentrują się wokół problemów ujmowanych często dychotomicznie: Co decyduje o opanowaniu języka: natura czy wychowanie? Jak przebiega nabywanie systemu językowego: stadialnie czy procesualnie? Jakie wzorce decydują o możliwościach językowych: uniwersalna kompetencja czy zróżnicowanie indywidualne? Według jakich kryteriów oceniać stan opanowania języka: poziomu struktur językowych czy pragmatycznych funkcji mowy? Jaki jest status zdolności językowych: autonomiczny czy zależny od innych procesów poznawczych? Jakie mechanizmy stoją za opanowaniem języka: zdolność do wyabstrahowania jego reguł czy utrwalenie skojarzeń w związku z wysoką frekwencją doświadczeń?

Próby jednoznacznego ustosunkowania się do prezentowanych kwestii zaowocowały powstawaniem teorii skoncentrowanych często na jednym tylko aspekcie ontogenezy mowy: biologicznym, psychicznym lub społecznym, co w konsekwencji dało niepełną interpretację uwarunkowań rozwoju językowego⁴, nie rozstrzygnięty też, jak należy rozumieć procesy doprowadzające do jego dezintegracji.

Założenia teoretyczne

Ranga problemów, przed którymi stają badacze zaburzeń mowy, nakazuje, by w poszukiwaniu przesłanek teoretycznych, zbliżających do przyjęcia jakiejś perspektywy metodologicznej, sięgnąć do źródła, do filozofii: analiza traktatu *O duszy* Arystotelesa (Karandashev 2012) pozwala wysnuć wniosek, że:

- 1) w poprzednim jest zawsze zawarte potencjalnie następne i lustrzane odbicie tej tezy;
- 2) poprzednie jest zawsze podstawą powstawania następnego.

Z idei gromadzenia „poprzedniego w następnym” rozwinął się z jednej strony ewolucyjny nurt w badaniach nad pochodzeniem organizmów i gatunków, z drugiej zaś strony – refleksja o rozwoju osobniczym, odwołująca się do koncepcji filogenetycznych⁵. Wyodrębniły się dwie gałęzie: filogeneza i ontogeneza. Biologia skoncen-

możliwości, leżące przeciwieństwo u podstaw językowej aktywności człowieka w rozmaitych sytuacjach społecznych. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest nie tylko niedostosowanie procedur diagnostyczno-terapeutycznych do rzeczywistych mechanizmów i objawów zaburzeń, ale brak takich efektów terapii, które poprawiłyby funkcjonalne możliwości pacjenta w życiu codziennym.

⁴ Syntetyczny przegląd koncepcji rozwoju mowy można odnaleźć m.in. w pracy Józefa Porayskiego-Pomsty (2015).

⁵ Biologiczna reguła powstała na podstawie obserwacji rozwoju płodowego ssaków, zwłaszcza człowieka, wskazywała, że w życiu płodowym ludzki embriion przechodzi przez coraz wyższe stadia rozwoju układu nerwowego, a ten porządek rozwoju płodowego odpowiada kolejności pojawiania się odpowiednich grup organizmów w dziejach Ziemi. Te obserwacje doprowadziły do sformułowania prawa rozwojowego Baera, następnie do powstania pierwszego systemu ewolucyj-

trowała się na procesie filogenezy i zbudowała teorię ewolucyjną, przyjmując za jej podstawę pojęcie gatunku, a w oparciu o pojęcie fenotypu zbudowała drzewo pochodzenia gatunków (Dennett 2017). Ontogeneza zainteresowała się psychologia, proponując różne periodyzacje rozwojowe (Karandashev 2013). Paralela filo- i ontogenezy, wskazana jeszcze przez Arystotelesa, znalazła swoje odzwierciedlenie w teoriach rekapitulacji i, w szczególności, w prawie biogenetycznym Haeckla-Muellera. Koncepcje ewolucyjne, które w ostatnich latach rozwijają się również na gruncie lingwistyki, wydają się bardzo inspirującą perspektywą w opisie rozwoju i zaburzeń mowy.

Koncepcja ewolucyjna

W nurcie ewolucyjnego darwinizmu plasuje się teoria selekcji grup neuronowych (Theory Neuronal Group Selection – TNGS) noblisty Geralda Edelmana (1998), wyjaśniająca powstanie języka jako epifenomenu mechanizmu selekcji. Selekcja to mechanizm, który gwarantuje podobieństwo kształtu wewnątrz gatunku, ale jego wynikiem jest także indywidualne zróżnicowanie na poziomie szczegółowej budowy sieci neuronów. W reagującym organizmie połączenia synaptyczne są selektywnie wzmacniane lub osłabiane przez działanie specyficznych procesów biochemicznych, stąd nawet identyczne pod względem genetycznym jednostki nie mają takich samych sieci neuronalnych – selekcja jest procesem epigenetycznym⁶. Istnienie tej różnorodności na poziomie jednostek wydaje się najważniejszą cechą morfologii mózgu.

Edelman twierdzi, że mózg rozwijający się w procesie selekcji grup neuronowych zawsze spełnia funkcję adaptacyjną, co umożliwi przetrwanie jednostki i gatunku w środowisku. Według danych z zakresu neurofizjologii:

nego, w końcu do sformułowanej przez Haeckla koncepcji rekapitulacji. Według Haeckla ontogeneza nie musi być wiernym powtórzeniem filogenezy: gdy ma charakter skróconej, ale niezakłóconej sekwencji wydarzeń ewolucyjnych, odzwierciedla proces paligenezy, natomiast w przypadku gdy następują zakłócenia tej sekwencji, staje się efektem cenogenezy. Odstępstwa od rekapitulacji nazywano degeneracjami. Stwierdzenie takich odstępstw w toku rozwoju organizmu dowodziło, że możliwe są rozmaite modyfikacje kolejności i tempa pojawiania się kolejnych etapów i wszystkie one mogą mieć wpływ na ewolucję (heterochronia). Obecnie wiadomo, że w rozwoju organizmów, oprócz niezaprzeczalnych przypadków częściowej rekapitulacji, można też spotkać przejawy najrozmaitszych odmian heterochronii. Ta neurobiologiczna reguła z czasem została odrzucona jako nienaukowa, co należy wiązać z ograniczeniem zakresu badań, gdyż powiązania między filogenezą a ontogenezą rozpatrywano wyłącznie poprzez pryzmat zmian morfologicznych. Tymczasem rozwój każdego organizmu nie ogranicza się do zmian w obrębie cech morfologicznych, lecz wymaga odniesienia się do wszystkich poziomów organizacji materii żywej. Pomimo tej krytyki powiązanie dwóch rodzajów rozwoju, filo- i ontogenezy, zapoczątkowało szeroki nurt badań w duchu ewolucyjnego darwinizmu.

⁶ Epigeneza (gr. *epi* ‘na; do’ i *génésis* ‘narodzenie, pochodzenie’) to przyjęta w naukach biologicznych hipoteza, opozycyjna do teorii preformacji, zakładająca, że organizm potomny w procesie embriogenezy powstaje od nowa. Ten pogląd, zapoczątkowany przez Arystotelesa, został udokumentowany w XVIII w. przez Caspara Friedricha Wolffa. Proces epigenezy polega na postępującym różnicowaniu się komórek.

- najpierw w substancji szarej okołowodociągowej pnia mózgu ma swój początek system endogennych opioidów warunkujących reakcję przywiązania⁷,
- dalej okolice układu limbicznego wraz z ciałem migdałowatym i wyspą skroniową umożliwiają rozpoznawanie treści emocjonalnych w zachowaniach społecznych⁸,
- dopiero potem struktury korowe w okolicy górnej bruzdy skroniowej i przyśrodkowej części płatów czołowych umożliwiają kontrolowanie zachowań emocjonalnych – ich uświadomienie i ujęzykowanie.

Według Edelmana wynikiem ewolucji gatunku ludzkiego jest powstanie świadomości pierwotnej, na którą składają się doznania wewnętrzne (np. wyobrażenia) i która – ograniczona do czasu teraźniejszego – nie jest dostępna introspekcji. Na bazie świadomości pierwotnej wytworzyła się świadomość wyższego rzędu, do tej niezbędny okazał się język – w nim relacjonowane są stany wewnętrzne podmiotu – ten drugi rodzaj świadomości powstaje wraz z pojawieniem się zdolności semantycznych i rozwija się wraz z językiem⁹.

Dopełnieniem tej teorii w odniesieniu do mechanizmów neurorozwojowych jest koncepcja mikrogenetyczna Jasona W. Browna, która zakłada, że kierunek złożonych procesów mózgowych, w tym poznawczych i językowych, zawsze angażuje kolejno wszystkie struktury neuroanatomiczne mózgowia, począwszy od najstarszych do najmłodszych (gdzie najstarsze to pień i śródmózgowie z układem limbicznym, a najmłodsze to kora mózgowa). Czynność psychiczna najpierw jest regulowana przez układ limbiczny, dalej w strukturach kory niewyspecjalizowanej, a dopiero na ostat-

⁷ Zaraz po urodzeniu dziecko jest przedłużeniem ciała matki pod względem fizjologicznym. Naturalne karmienie wpływa na regulację jego tętna, ciśnienie krwi i odporność, natomiast kontakt taktylny z matką zapewnia mu stabilność układu hormonalnego i wpływa na funkcjonalny rozwój kształtujących się mięśni. Tylko dziecko, które żyje i rozwija się w optymalnych warunkach środowiskowych i w dobrym kontakcie z matką, odbiera pozytywne bodźce emocjonalne, może rozwijać się prawidłowo pod względem psychoruchowym (Gerhard 2010).

⁸ Niedostatek właściwych wzorów zachowań emocjonalnych we wczesnym dzieciństwie może doprowadzić do trudności w dostrzeganiu stanów emocjonalnych innych osób i regulowaniu własnych emocji. Prawidłowy rozwój dziecka uwarunkowany jest emocjonalną dostępnością innych osób, zapewniających mu poczucie bezpieczeństwa (Gerhardt 2010). Badania Johna Bowlby'ego, prowadzone wśród dzieci wychowanych bez matki, zwłaszcza przed ukończeniem 7 roku życia, dowiodły, że wykazują one deficyty rozwojowe w sferze fizycznej, intelektualnej, emocjonalnej i społecznej. Zaobserwowano, że u tych dzieci zdolność mówienia rozwija się z opóźnieniem (Holmes 2007). W innych badaniach wykazano, że dzieci wychowywane w domach dziecka są bierne, apatyczne, nie inicjują kontaktów interpersonalnych, a ich aktywność komunikacyjna w sferze werbalnej i niewerbalnej jest ograniczona (Łukasiewicz 2003).

⁹ Ludzka świadomość jest skutkiem twórczej aktywności natury. Niemiecki filozof Friedrich von Schelling (1775–1854) napisał w stylu nieco romantycznym, że umysł miliardy lat spał w kamieniach, drzemał w roślinach, budził się w zwierzętach, a stał się świadomy w człowieku. A zatem wraz z pojawieniem się wyrafinowanych form, struktur i właściwości u żywych organizmów kształtował się ludzki mózg. Aż w końcu, dzięki aktywności miliardów neuronów, pojawiła się nowa cecha, której pojedyncze neurony nie mają – świadomość, a wraz z nią język.

nim etapie jest w wyspecjalizowanych ośrodkach kory mózgowej. Porządek kolejnych faz procesu wykonywania czynności psychicznych określony jest zasadą: od najbardziej pierwotnych do coraz bardziej złożonych¹⁰, czyli na procesach filogenetycznie wcześniejszych osadzają się czynności później wykształcone w rozwoju gatunku ludzkiego, w tym językowe zachowania człowieka (Brown 1973).

Przyjąć zatem należy, że umysłowe i językowe możliwości człowieka są stopniowalne. Ewolucja tych czynności zachodzi wraz z rozwojem struktur mózgowych na wielu poziomach ich wewnętrznej organizacji. Chociaż trudno jednoznacznie określić liczbę tych poziomów, to na pewno należy zaliczyć do nich poziom molekularny, komórkowy, strukturalno-czynnościowy w mózgu, a także poziom całego organizmu. Niezwykłej złożoności struktura anatomiczna mózgu i całego układu nerwowego powstaje w wyniku serii stadiów rozwojowych, a aktywność mózgu jest wynikiem zarówno jego „samoorganizacji”, jak i oddziaływań środowiskowych¹¹ (Edelman 1998). Według ewolucjonistów czynnikiem najsilniej związanym z cechami budowy mózgu jest złożoność społeczna grup, w których ewoluował człowiek, a zatem kierunek rozwoju ludzkiego mózgu określiło życie społeczne – podtrzymywanie relacji w grupie wymusiło konieczność zaawansowanego przetwarzania informacji związanych z relacjami w obrębie grupy (Dunbar 1998; 2019a).

Fenomen ewolucji *homo sapiens* dla logopedii ma szczególne znaczenie. Może stanowić teoretyczną perspektywę do wyjaśnienia mechanizmów językowych czynności emocjonalnych i wolicjonalnych, a reguły rozwoju *homo socialis* i *homo loquens* pozwolą wyznaczyć strategie terapii logopedycznej, zwłaszcza w przypadkach dysharmonii i zaburzeń neurorozwojowych, zaawansowanych procesów inwolucyjnych i schorzeń neurodegeneracyjnych.

Filogeneza języka

Według ustaleń antropologów w procesie filogenezy języka¹² pierwszą i najbardziej podstawową funkcją sygnałów dźwiękowych było komunikowanie grupie pobratymców niezbędnych potrzeb i podstawowych zagrożeń: głodu, strachu, gniewu

¹⁰ Na przykład nie da się zrozumieć tekstu bez przywołania w pamięci znaczenia słów.

¹¹ Za czynniki wpływające na indywidualizację rozwoju językowego jednostki uważa się inteligencję, poziom specyficznych zdolności związanych z mową i jej rozwojem, właściwe dla poszczególnych jednostek kierunki aktywności dziecka oraz płeć (Jurkowski 1986). U dziewczynek mowa rozwija się szybciej w związku z większym tempem ogólnego rozwoju fizycznego, w tym rozwoju anatomiczno-czynnościowego narządów artykulacji. Płeć wiąże się też z uwarunkowaniami społeczno-wychowawczymi – odmiennością sytuacji dziecka w rodzinie i formami oddziaływania emocjonalnego w relacjach córka – matka, syn – matka. W rozwoju jednostki wyróżnia się też dwa preferowane kierunki aktywności wpływające na odmienne osiągnięcia rozwojowe, z których pierwszy uwzględnia dominację potrzeby poznawania, zaś drugi – dominację potrzeby ekspresji (Matczak 1982).

¹² Przegląd koncepcji dotyczących powstania człowieka i języka odnaleźć można w pracach m.in. Steve’a Parkera (2017), Edwarda Łuczyńskiego (2013; 2019), Przemysława Żywiczyń-

(Zwoliński 2003). Pierwotne komunikaty zmierzały do wyzwolenia reakcji otoczenia, pełniły więc funkcję ekspresywną oraz impresywną – były wyrazem emocji i potrzeb, miały skłonić otoczenie do określonego działania (Diamond 1998; Dunbar 2014). Daniel Goleman (2007: 26) pisze wręcz o zarażaniu emocjami w kontaktach międzyludzkich: „Tego rodzaju zarażenie jest w emocjonalnej gospodarce główną transakcją, wzajemną wymianą uczuć, która towarzyszy każdemu kontaktowi, jaki nawiązujemy z innym człowiekiem, bez względu na to, w jakiej pozornie sprawie się z nim kontaktujemy”. Wraz z socjalizacją człowieka rozwijały się intencjonalne znaki, te najwcześniejsze dotyczyły przede wszystkim treści emocjonalnych.

Wyższą i późniejszą filogenetycznie formą komunikacji były opisy oderwane w swej treści od aktualnie przeżywanych emocji i potrzeb. Do ich wytworzenia konieczne było więc wytworzenie dystansu wobec rzeczywistości. Można przypuszczać, że pierwotne deskrypcje były sygnałami odnoszącymi się do całości opisywanych zjawisk, a ich tematem mogły być doświadczenia ważne dla przetrwania gatunku i działania wymagające porozumienia się jednostek w obrębie grupy. Opis umożliwił spożytkowanie zawartej w nim wiedzy w przyszłych sytuacjach i wytworzenie w strukturze społecznej specyficznego sposobu reagowania na pewnego typu okoliczności (Aitchison 1999; Zwoliński 2003; Dunbar 2014).

Kolejne fazy rozwoju języka w filogenezie wiązały się z potrzebą zwiększenia informacyjności opisu poprzez zróżnicowanie sygnałów dźwiękowych. Człowiek, rozwijając możliwości swojego organizmu, dokonywał modulacji pierwotnego, bardziej ogólnikowego sygnału głosowego, tworząc krótkie i zróżnicowane zjawiska fonetyczne odnoszące się do określonych elementów świata (Aitchison 1991; Diamond 1998). Podstawową zasadą funkcjonowania organizmów żywych jest ekonomizacja wysiłku, co w odniesieniu do filogenezy mowy oznacza, że rozwój przebiegał od całościowego oznaczania sytuacji, przez określone sygnały akustyczne, do języka artykułowanego, w którym poszczególne głoski umożliwiają tworzenie uszczegółowionych w swej treści komunikatów, chociaż same pozbawione są znaczenia (Aitchison 1999).

Pierwotnie sygnały dźwiękowe odnosiły się do zjawisk konkretnych, miały za zadanie – poprzez procesy pamięci i wyobraźni – przywołać jedynie odpowiednie skojarzenia i rozbudowywać tworzony obraz rzeczywistości¹³. W kolejnej fazie roz-

skiego i Sławomira Wacewicza (2015). Por. też teorie i dylematy dotyczące ewolucji człowieka (Karandashev 2012; 2013; Heller, Życiński 2016; Dunbar 2019b; Everett 2019).

¹³ Wydaje się, że prymitywna gramatyka mogła powstać częściowo przez „nagromadzenie” – składanie pojedynczych słów ze sobą, a częściowo przez przekształcanie złożonych rzeczowników, które można było interpretować jako dwa rzeczowniki lub jako formę oznaczającą uczestnictwo w czynności. Początkowo wiele kombinacji słów mogło być po prostu powtórzeniami albo doraźnymi zlepkami. Z czasem reguły uległy standaryzacji – opcjonalne uporządkowanie przekształciło się w silną preferencję. Pierwotne preferencje opierały się zapewne na przedjęzykowym sposobie myślenia, co może tłumaczyć, dlaczego tak wiele języków wykazuje podobieństwo pod względem umieszczania *agensa* (podmiotu działającego) na początku, a *pacjensów* (dopełnień) w pobliżu oddziałującego na nie czasownika. Język umożliwił interpretowanie otaczającego świata

woju filogenetycznego rodziła się potrzeba uwiarygodnienia tego obrazu, a przez to rozwijały się sposoby uzasadniania sądów o świecie. Ten fakt wpłynął na zasadniczą zmianę w zakresie sprawności myślowej człowieka. Świadome doskonalenie dokładności opisu wymagało analizy tekstu, panowania nad jego strukturą, wyróżnienia jego części i kierowania nimi. Myślenie obrazowe ewoluowało w kierunku myślenia dyskursywnego – uzgodnienie wizji świata pozwalało bowiem na regulację i standaryzację zachowań w obrębie grupy społecznej (Gamble, Gowlett i Dunbar 2017).

W myśleniu dyskursywnym podstawową całością nie jest obraz, ale zdanie. Istotne stają się rozmaite typy związków między zdaniami, przez które konstrukcja przekazu uzyskuje postać modelu: twierdzenie i jego uzasadnienie. Oderwanie pojęć od konkretnej rzeczywistości i zdolność wiązania ich w sądy według kryteriów logicznych dały początek umysłowym zdolnościom człowieka do tworzenia światów możliwych, niezależnych od sytuacji wypowiedzi i przeżyć osób wypowiadających się (Zwoliński 2003).

Tab. 1. Etapy rozwoju mowy i zdolności językowych gatunku ludzkiego w filogenezie

Etap	Okoliczności	Mechanizmy	Funkcje	Skutki
I.	komunikaty związane z aktualnie przeżywanymi potrzebami	głód, strach, gniew	wyrażanie emocji, wyzwalanie reakcji otoczenia	komunikowanie niezbędnych potrzeb i podstawowych zagrożeń
II.	komunikaty oderwane w swej treści od aktualnie przeżywanych potrzeb	wykształcone sposoby reagowania w danych okolicznościach	spożytkowanie wiedzy w nowych sytuacjach	dystans wobec doświadczanej rzeczywistości
III.	zwiększanie informacyjności opisu	zróznicowanie sygnałów dźwięków, rozwój zdolności artykulacyjnych	uzasadnienie sądów o rzeczywistości	uwiarygodnienie sądów o świecie
IV.	panowanie nad strukturą wypowiedzi, wyróżnianie jej części i świadome kierowanie nimi	rozwój zdolności metajęzykowych	tworzenie światów możliwych	uzależnienie od sytuacji wypowiedzi i przeżyć osób wypowiadających się

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Zwoliński 2003.

przez doświadczenie człowieka – posługując się ludzkim ciałem i jego lokalizacją przestrzenną, ujął to, co jest na zewnątrz – w otaczającym środowisku, i to, co jest wewnątrz – w głębi ludzkiego umysłu (Aitchison 1999).

Neurobiologiczne uwarunkowania rozwoju językowego w ontogenezie

Mózg kieruje wszelkimi czynnościami ustroju, począwszy od funkcji wegetatywnych, przez sprawności motoryczne, zachowania emocjonalne, procesy poznawcze aż po czynności językowe i komunikacyjne (Prusiński 1998). Układ nerwowy ma budowę hierarchiczną, składa się z różnych poziomów, a każdy z nich wywodzi się z innej ery w ewolucji człowieka (Dunbar 2014): najniższe i najstarsze struktury umieszczone w centralnej części mózgowia regulują funkcje najprostsze, warunkując przetrwanie organizmu, zaś struktury najwyższe, znajdujące się blisko jego powierzchni, zwłaszcza w części frontalnej mózgu, decydują o możliwościach językowych i intelektualnych (Walsh 1998).

Organizacja zachowań językowych ma charakter hierarchiczny, można wyróżnić trzy piętra komunikowania się z innymi i z samym sobą. Poziomy te współpracują ze sobą na zasadzie sprzężenia zwrotnego, regulując różne postaci mowy (por. Mazur i in. 2006):

- 1) mowę limbiczną (najstarszy poziom komunikowania się, związany z działaniem głębokich struktur mózgu, na którym organizowane są spontaniczne, reaktywne zachowania wokalne i gestowe, w ontogenezie najwcześniej przyswajana forma komunikowania się za pomocą środków niewerbalnych),
- 2) mowę werbalną (zdolności mówienia i rozumienia struktur werbalnych związane z aktywnością, zlokalizowanych w obrębie „obszaru mowy”, korowych ośrodków nadawania i odbioru wypowiedzi, która u prawidłowo rozwijającego się dziecka opanowywana jest do 7 roku życia),
- 3) mowę wewnętrzną (zdolność ściśle związana z myśleniem, która posługując się wirtualnymi obrazami, skrótami oraz skojarzeniami, wyraża indywidualny charakter każdej jednostki, regulowana przez struktury przedczołowe, w ewolucji gatunku ludzkiego wykształcone najpóźniej, kształtowana i doskonalona w późnym dzieciństwie, wieku młodzieńczym i wczesnej dorosłości).

Wbrew założeniom dawnych koncepcji psychomorfologicznych i koneksjonistycznych koncepcji działania mózgu przyjąć należy procesy regulujące zachowanie społeczne, w tym także językowe, zintegrowane nie tylko na poziomie połączeń pomiędzy ośrodkami korowymi, lecz także w układach hierarchicznych i dwukierunkowych: „góra – dół” i „dół – góra”, kształtujących się w toku ewolucji człowieka od struktur w mózgu najniżej położonych, związanych z regulacją czynności fizjologicznych, przez struktury podkorowe układu limbicznego, związane z regulacją zachowań społeczno-emocjonalnych, dalej przez wyspecjalizowane ośrodki korowe związane z regulacją funkcji poznawczych, aż po najbardziej zróżnicowane cytoarchitektonicznie i złożone funkcjonalnie asocjacyjne części kory mózgowej, odpowiadające za procesy planowania i kontroli. Mózgowe ośrodki mowy, pośredniczące w tworzeniu językowych śladów pamięciowych służących symbolicznemu myśleniu, współpracują z wcześniejszymi ewolucyjnie obszarami mózgu (Panasiuk 2012).

Funkcjonalne możliwości ludzkiego mózgu rozwijają się od wczesnych etapów życia prenatalnego aż po wiek dorosły, a mózgową organizacja funkcji poznawczych może ulegać przekształceniom w ciągu całego życia (Tomasello 2002). Na wszystkich etapach życia działają czynniki determinujące biologiczny potencjał mózgu i decydujące o możliwościach językowych człowieka¹⁴. Tempo rozwoju i zakres fluktuacji zmian w różnych obszarach mózgowych są zróżnicowane. Najwolniej rozwijają się obszary czołowe, związane z procesami metapoznawczymi, w tym metajęzykowymi, i najpóźniej następuje ich funkcjonalna dojrzałość, np. mielinizacja dróg nerwowych w obszarze grzbietowo-bocznym kory przedczołowej może trwać nawet do 30 roku życia, struktury te są również najbardziej podatne na działanie procesów dysolucyjnych w późnych etapach życia (Panasiuk 2016).

Dojrzewanie mózgu w ontogenezie następuje poprzez wywołanie plastycznych zmian rozwojowych w ośrodkowym układzie nerwowym. Dzięki mechanizmom plastyczności następuje dostosowanie układu nerwowego do zmian zarówno środowiska zewnętrznego, jak i wewnętrznego, a także skutków uszkodzeń układu nerwowego. Możliwe jest tylko przez działanie konkretnych bodźców w ściśle zdefiniowanym czasie, tak zwanym okresie krytycznym dla danej funkcji. Jeżeli nie pojawi się taki rodzaj stymulacji mózgu w pewnym etapie rozwoju, wówczas potencjalne możliwości mózgu w określonym zakresie mogą zostać utracone lub znacznie ograniczone (Cortight 2018). Przetrawianie nowo powstałych połączeń wynika z jego funkcjonalnej aktywności, stąd istotny wpływ na plastyczność OUN ma stymulowanie mózgu w czasie jego rozwoju poprzez dobór pewnych form aktywności (Makara-Studzińska, Grzywa i Śpila 2012; Panasiuk 2014).

Język jest wpisany na stałe w strukturę ludzkiego umysłu, dziecko odkrywa język, kiedy styka się z językiem otoczenia. To właśnie wewnętrzny umysłowy mechanizm przyswajania języka (Language Acquisition Device – LAD) ukierunkowuje uwagę dziecka na mowę, generuje hipotezy dotyczące reguł funkcjonowania systemu językowego i umożliwia przyswojenie gramatyki (Chomsky 1957). Poprzez język dziecko nabywa i porządkuje – w sposób pośredni i bezpośredni – wiedzę o otaczającym je świecie (Tomasello 2002; Gleason, Ratner 2005). Z jednej strony wrodzone predyspozycje do opanowania języka zawsze aktualizują się wraz z rozwojem sfery poznawczej, z drugiej zaś strony rozwój wyższych procesów poznawczych (wrażeń, spostrzeżeń, pamięci, uwagi, wyobraźni i myślenia) przebiega prawidłowo, jeśli nie ma zaburzeń w rozwoju mowy.

¹⁴ Po urodzeniu mózg dziecka waży około 350 g (co stanowi aż 12% całkowitej wagi jego ciała), w kolejnych etapach życia dalej rośnie, osiągając w wieku dorosłym średnio 1375 gramów (od 1,0 do 1,5 kg, co stanowi już tylko około 2% masy ciała) (Maurer, Maurer 1994). Taka dynamika wzrostu układu nerwowego przesądza o ogromnym znaczeniu okresu prenatalnego dla kształtowania się ludzkich możliwości. W 5 roku życia dziecka w jego mózgu ilość istoty białej (połączeń pomiędzy neuronami) jest największa, po czym zmniejsza się do okresu dojrzewania, by ponownie wzrastać i stopniowo maleć aż do późnej dorosłości (Panasiuk 2014).

Inwolucja

Starość to naturalna faza rozwoju człowieka charakteryzująca się swoistą dynamiką występowania zmian inwolucyjnych (Olszewski 2018). Inwolucja (z łac. *involutio*) na gruncie nauk medycznych rozumiana jest jako rozwój wsteczny, zanik (wiąd) fizjologiczny lub powrót organów do uprzednich rozmiarów. Zmiany o charakterze inwolucyjnym są skutkiem starzenia się organizmu, objawiają się przekształceniami w budowie tkanek i narządów¹⁵. Przyczyną starzenia się jest nie tyle brak możliwości dalszego rozwoju, uwarunkowany różnymi czynnikami, ile brak możliwości utrzymania organizmu na osiągniętym poziomie rozwoju (Olszewski 2018).

W literaturze przedmiotu odnotowano wiele koncepcji na temat tego, jaki próg wieku można uznać za początek starości. Znaczna część gerontologów zakłada, że okres tzw. jesieni życia rozpoczyna się w momencie osiągnięcia 60–65 lat¹⁶. Według niektórych badaczy etap późnej dorosłości następuje dopiero z początkiem 70 roku życia, niektórzy plasują próg starzenia się człowieka już około 55 roku życia, zaś Światowa Organizacja Zdrowia jako początek starości wskazuje 60 rok życia (Olszewski 2018).

Proces starzenia się sam w sobie nie jest chorobą, ale ułatwia jej występowanie (Witkowski 2018b). Z upływem lat organizm seniora traci swoje zdolności regeneracyjne i coraz trudniej radzi sobie ze szkodliwymi czynnikami środowiskowymi¹⁷. Kiedy u seniora kończy się stan kruchej biologicznej równowagi organizmu (homeostenoz), rozpoczyna się choroba¹⁸. Częstość występowania wielu chorób ze strony

¹⁵ Według psychologów można wyróżnić dwie grupy osób starszych, czyli „młodzi starsi”, mieszczący się w przedziale wiekowym od 60 do 75 lat, oraz „starzy starsi”, czyli osoby powyżej 75 roku życia. W literaturze spotyka się również takie określenia, jak trzeci i czwarty wiek – jest to podział, którego dokonano na podstawie poziomu aktywności psychospołecznej oraz stylu życia człowieka. Trzeci wiek, inaczej zwany „trzecią tercją”, obejmuje osoby po 60 roku życia, które charakteryzuje aktywność oraz samodzielność, zaś czwarty wiek (czwarta tercja) obejmuje osoby powyżej 80 roku życia, które są mniej samodzielne, w wyniku czego wymagają większej pomocy otoczenia (Olszewski 2018). WHO – Światowa Organizacja Zdrowia dokonała następującego podziału okresu starości: a) wiek przedstarczy, obejmujący przedział wiekowy 54–59 lat; b) wczesna starość, inaczej trzeci wiek, obejmujący osoby w przedziale od 60 do 74 lat; c) późna starość, mieszcząca się w przedziałach 75–89 lat, 65–74 lata; d) sędziwa starość, czyli czwarty wiek, powyżej 80 roku życia; e) długowieczność: powyżej 90 lat (Marchewka, Dąbrowski i Żołądź 2012).

¹⁶ Różnice w założeniach dotyczących wieku rozpoczynającego okres starości można uzasadnić brakiem dokładnego momentu, w którym określa się człowieka jako „starego”, a wiek chronologiczny jest miarą niedokładną. Społecznie rozpoczęcie etapu starości jest równoczesne z momentem przejścia na emeryturę, natomiast wiek rozpoczynający okres emerytalny może być różny w poszczególnych krajach (Olszewski 2018).

¹⁷ W młodszy wiek o możliwościach przystosowania się do zmiennych warunków życia decyduje odziedziczony genotyp, on też określa dynamikę ubytków w fenotypie człowieka. Po osiągnięciu wieku 70 lat znaczenie genotypu maleje, a coraz większy wpływ na funkcjonowanie organizmu mają czynniki środowiskowe (Straś-Romanowska 2011).

¹⁸ Stworzone przez współczesną cywilizację warunki życia wywierają negatywny wpływ na zdrowie ludzi. Napięcia emocjonalne, przede wszystkim pośpiech, rywalizacja, frustracja, stres,

różnych układów organizmu: nerwowego, metabolicznego, sercowo-naczyniowego, oddechowego i innych, zwiększa się z wiekiem (Witkowski 2018a). Wielochorobowość należy do typowych cech geriatry, a przewlekłe, wieloukładowe schorzenia doprowadzają do dodatkowych zmian strukturalnych i funkcjonalnych w obrębie mózgu¹⁹ (Makara-Studzińska, Grzywa i Śpila 2012), a także do zaburzeń czynności umysłowych (Krzyżowski 2014).

W związku z różnym przebiegiem procesu starzenia się wyodrębniono trzy tory tego procesu (Marchewka, Dąbrowski i Żołądź 2012; Olszewski 2018):

- „Zdrowe starzenie się” polega na zmianach morfologiczno-biochemicznych. W komórkach maleje rezerwa narządowa²⁰, która dotyka przede wszystkim zmysłów – słuchu, dotyku, wzroku i równowagi; pogorszeniu ulegają też zdolności adaptacyjne w reakcji na niekorzystne czynniki fizyczne i psychosocjalne, zwiększa się podatność na choroby;
- „Zwykłe starzenie się”, inaczej określane jako niefizjologiczne starzenie, może przebiegać z dyskretnymi zaburzeniami o charakterze łagodnych deficytów poznawczych (ang. Mild Cognitive Impairment – MCI);
- „Chorobowe starzenie się” odznacza się „zespołem geriatrycznym”, czyli występowaniem zróżnicowanych i narastających objawów pogarszającego się zdrowia.

W sytuacji gdy fizjologicznemu starzeniu towarzyszą procesy patologiczne, najczęściej schorzenia neurodegeneracyjne, takie jak choroba Alzheimera, dochodzi do nekrozy, czyli zmniejszania liczby neuronów, ograniczenia w przewodzeniu impulsów nerwowych, a w konsekwencji uproszczenia i zaniku sieci neuronowych (Owecki,

działają niekorzystnie na zdrowie psychiczne, a także na sprawność układu krążenia, przewodu pokarmowego, gruczołów wewnętrznego wydzielania oraz innych narządów i układów. Zmniejszenie aktywności fizycznej również wpływa niekorzystnie na ośrodkowy układ nerwowy i na układ autonomiczny, sprzyja chorobie zakrzepowo-zatorowej, nadciśnieniu, miażdżycy, otyłości, chorobie zwyrodnieniowej, chorobom przewodu pokarmowego, a także unieruchomieniu stawów (Witkowski 2018).

¹⁹ Pomiędzy okresem wczesnej a późnej dorosłości (pomiędzy 20 a 80 rokiem życia) w wyniku zanikania komórek nerwowych masa mózgu maleje o 5–10%. Zakres tego procesu przebiega rozmaicie w różnych strukturach centralnego układu nerwowego, np. w obrębie całego pnia mózgu oraz w międzymózgowiu utrata neuronów jest stosunkowo niewielka, jednak w miejscu sinawym – strukturze leżącej w głębi mózgu, po 65 roku życia ubywa ich niemal połowa; około 60 roku życia w mózdku gwałtownie spada liczba komórek Purkiniego (ang. *Purkinje cells*), powodując upośledzenie funkcji motorycznych. Stosunkowo wcześniej, bo już od 30 roku życia, następuje utrata komórek nerwowych w hipokampie, a u osób w wieku senioralnym dochodzi do ubytku aż 30% budujących go neuronów, co sprawia, że starsze osoby mają trudności z przyswajaniem wiedzy. Szczególny zanik dotyczy neuronów kory ruchowej, stanowiących aż 70% ogółu neuronów ośrodkowego układu nerwowego. W wieku senioralnym ich ubytki sięgają nawet 30–50% i występują we wszystkich płatach korowych mózgu. Pomimo fizjologicznego zaniku neuronów w ciągu życia możliwości mózgu seniora są lepsze, niż wynikałoby to z bilansu strat. Jest to wynik plastyczności mózgu, który tworzy coraz to nowe sieci połączeń międzykomórkowych (Łęt, Polak-Szabela i Parzych 2013).

²⁰ Zdolność organów do funkcjonowania na poziomie wyższym, niż wymaga tego organizm.

Michalak i Kozubski 2011). Efektem takich zmian jest spowolnienie operacji umysłowych, postępujący rozpad funkcji poznawczych oraz upraszczanie języka aż do mutyzmu²¹ (Łuczywek 1966; Gabryelewicz 2007; Witkowski 2018a).

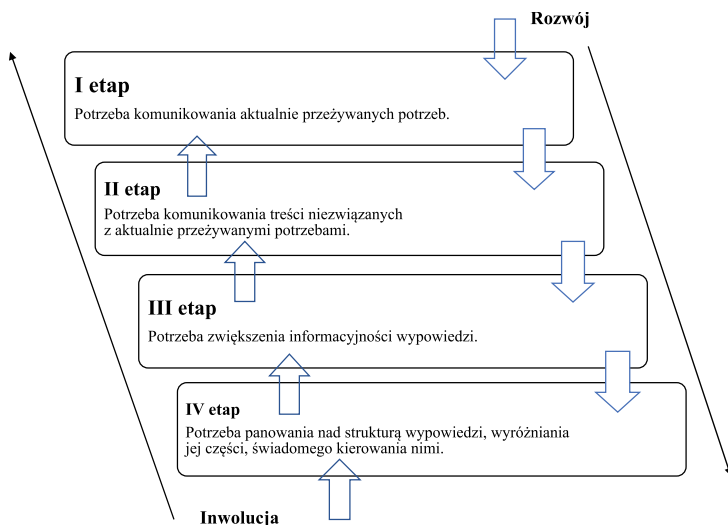
Prawa rozwojowe a procedury terapii logopedycznej

Porządek przełamywania trudności w opanowaniu systemu językowego oraz stabilizowanie jego struktur na etapie inwolucji bądź w przypadkach neurodegeneracji powinien opierać się na prawach filogenetycznych. Percepcja oraz ekspresja sygnałów niewerbalnych (mimika, gest, wokalizacja) są filogenetycznie i ontogenetycznie starsze (Zwoliński 2003). Zatem komunikacja niewerbalna jest podstawą do budowania możliwości porozumiewania się słownego. Tworzenie się w umyśle dziecka konwencjonalnych symboli językowych wynika z integracji danych przekazywanych za pośrednictwem dróg słuchowych, czuciowych i wzrokowych. Również aktualizacja abstrakcyjnych symboli językowych powinna angażować rozmaite zmysły i przebiegać kanałem ustnym (słowa), pisanim (wyrazy) oraz kinezycznym (gesty). Podobnie w stabilizacji sprawności językowych w wieku senioralnym konieczne jest oparcie się na niewerbalnych subkodach języka (kinetycznym, prozodycznym i proksemicznym) (Kielar-Turska, Milewski 2019).

W metodyce postępowania logopedycznego z dziećmi, u których występują zaburzenia neurorozwojowe, oraz z seniorami, u których narastają objawy inwolucyjne, zbudowanie programu terapii logopedycznej jest zadaniem szczególnie trudnym przede wszystkim dlatego, że u podłoża zaburzeń sprawności językowych, komunikacyjnych i interakcyjnych leżą deficyty motoryczne, sensoryczne, emocjonalne i poznawcze. W związku z wieloczynnikowym patomechanizmem objawów terapia powinna mieć charakter kompleksowy i wielospecjalistyczny, powinna być ukierunkowana na poprawę językowego funkcjonowania pacjenta w środowisku społecznym. W tych oddziaływaniach znacząca rola przypada najbliższemu otoczeniu pacjenta (por. Jarosz 2004; Dunbar 2019a; Lewandowski 2012).

Według socjolingwistycznej teorii Stanisława Grabiasa (2019) w mowie człowiek ujawnia dwie kategorie zjawisk: 1) swoje przeżycia emocjonalne i 2) swoje akty woli. Według autora status przeżyć emocjonalnych jest niejasny i wymaga rozróżnienia na: a) emocje, czyli uzewnętrznianie się procesów emocjonalnych, oraz b) eks-

²¹ Ujawnienie się deficytów neurologicznych i postępujący charakter tych zmian u osób w okresie późnej dorosłości zależą nie tylko od „zużycia się” czy uszkodzenia tkanki mózgowej, ale też od gromadzenia się w komórkach nerwowych nieprawidłowych produktów metabolizmu mózgowego uszkadzających neurony i połączenia między nimi (Ariza i in. 2006). Każdy z wymienionych czynników może współwystępować z innymi, przez co obraz kliniczny osób z uszkodzeniami mózgu przyjmuje zwykle postać złożonych zaburzeń fizjologicznych, motorycznych, behawioralnych, poznawczych, a także językowych i komunikacyjnych.



Ryc. 1. Zachowania komunikacyjne w rozwoju i inwolucji człowieka

Źródło: opracowanie własne.

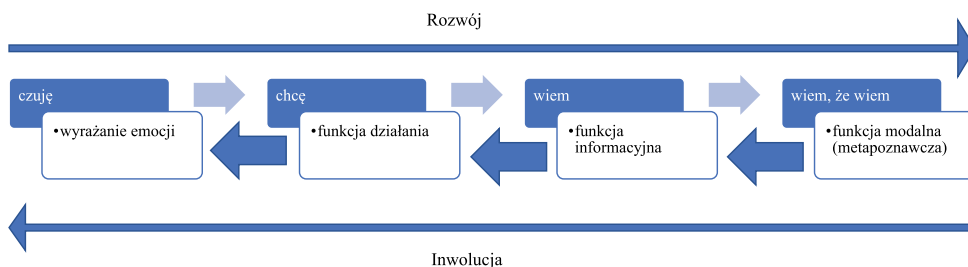
presję językową, czyli proces ujawniania się nadawcy w wypowiedzi. Funkcja emocjonalna wypowiedzi związana jest z wyrażaniem stosunku do otaczającej rzeczywistości, określa cechy osobowości nadawcy. Użycie środków emocji podlega uwarunkowaniom społecznym i sytuacyjnym. W komunikacji międzyludzkiej emocjonalne stany nadawcy mogą się objawiać, mogą być wyrażane lub też komunikowane. Każdej technice przysługują inne środki ekspresji i inne reguły wykorzystania tych środków. W aktach woli „nadawca przekazuje chcenia” polegające na: 1) informowaniu odbiorcy o stanach rzeczy, 2) nakłanianiu odbiorcy (albo samego siebie) do podjęcia oraz wykonania czynności oraz 3) przekazywaniu informacji o stosunku do rzeczywistości.

Z perspektywy logopedii istotne jest też to, w jakim porządku należy wyzwalać i kształtować zachowania o określonej intencji komunikacyjnej (funkcji pragmatycznej), programując terapię logopedyczną dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy, a także osób, u których nastąpił rozpad nabytych wcześniej sprawności językowych i komunikacyjnych.

Kształtowanie i podtrzymywanie pragmatycznych funkcji wypowiedzi wyzwała u pacjenta przekonanie, że przez słowa lub inne znaki (np. gesty czy symbole) można zaspokoić różne potrzeby (Wygotski 1978; Halliday 1989). Pragmatyczne funkcje wypowiedzi: emocjonalna, działania, informacyjna i modalna, kształtują się w porządku określonym przez prawa filo- i ontogenezy człowieka. W rozwoju człowieka najwcześniej pojawiają się zachowania niewerbalne i werbalne o funkcji emocjonalnej, kiedy nadawca ujawnia swój stan emocjonalny. W kolejnym etapie rozwoju kształtuje się funkcja działania, kiedy nadawca chce, aby odbiorca podjął określone działania i kiedy sam wykazuje zainteresowanie jego działaniem. Następnie rozwija

się funkcja informacyjna, kiedy nadawca chce poinformować odbiorcę, zapytać go o coś, a także zaprzeczyć bądź potwierdzić prawdziwość jakiejś informacji. W dalszym etapie rozwoju kształtuje się funkcja modalna, kiedy nadawca wyraża swój stosunek do rzeczywistości, a także ocenia prawdopodobieństwo zachodzenia określonych stanów rzeczy.

W przypadku neurodegeneracji ten porządek jest odwrócony i wraz z postępowaniem procesu chorobowego możliwości realizacji intencji stopniowo ograniczają się do funkcji rozwijających się w ontogenezie najwcześniej, co oznacza, że najpierw senior traci zdolność oceny prawdziwości sądów na temat rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej, w dalszej kolejności następuje dezintegracja komunikatów o funkcji informacyjnej, a następnie działania. Najdłużej w przypadkach schorzeń neurodegeneracyjnych utrzymuje się zdolność do wyrażania stanów emocjonalnych w zachowaniach niewerbalnych, są to zachowania o charakterze reaktywnym, automatycznym (Łuczywek 1996; Leszek 2003; Łęt, Polak-Szabela i Parzych, 2013; Domagała 2015; Panasiuk 2018).



Ryc. 2. Porządek kształtowania funkcji pragmatycznych w terapii logopedycznej zaburzeń rozwoju mowy i ich stabilizowania w okresie inwolucji oraz w przypadku neurodegeneracji

Źródło: opracowanie własne.

Język naturalny jest strukturą wielopoziomową²². Poziomy języka można rozpatrywać również w kategoriach dynamiczności i funkcjonalności. Dynamiczność struktur językowych należy wiązać z porządkiem ich nabywania w ontogenezie i rozpadu w neurodegeneracji (Jacobson 1968). Funkcjonalność wynika zaś z roli, jaką język pełni w rozmaitych sferach ludzkiej aktywności: konwersacji, nazywaniu i opisywaniu elementów rzeczywistości, porządkowaniu wiedzy o niej, a wreszcie wyjaśnianiu jego znaków i reguł.

W ontogenezie obserwuje się szereg prawidłowości znajdujących odbicie w teoriach filogenetycznych. Zanim dziecko przyswoi sobie inwentarz znaków i reguł języka, pozwalający mu budować poprawne gramatycznie i sensowne zdania, spełnia już swoje komunikacyjne intencje, posługując się znakami niewerbalnymi (wokaliza-

²² Ten hierarchiczny porządek istnieje nie tylko w sensie, jaki nadał organizacji systemu językowego Ferdinand de Saussure (1991), wyodrębniając jego podsystemy, a na każdym z tych podsystemów jednostki (od najprostszych do najbardziej złożonych: fonemy, morfemy, zdania).

cją, gestem, mimiką). To właśnie pragmatyczne cele leżą u podstaw komunikacji językowej i są stymulatorem rozwoju mowy u dziecka i ten komunikacyjny aspekt zachowań językowych werbalnych i niewerbalnych, służących spełnianiu podstawowych potrzeb, jest najbardziej odporny na inwolucyjną dezintegrację.

Kolejnym krokiem w nabywaniu języka jest wykształcenie się spostrzeżeń. Kiedy dziecku dostępny jest już sensualny sposób porządkowania świata i wyodrębniania jego zjawisk, słowa mają charakter etykietek konkretnych przedmiotów i są używane w funkcji referencjalnej dla określania zmysłowo postrzeganych i delimitowanych elementów rzeczywistości pozajęzykowej²³. Aktualizacja słów na podstawie sensorycznych doświadczeń, przy jednoczesnych trudnościach w przywołaniu słów na podstawie wyobrażeń obiektów, zjawisk, czynności i stanów, jest charakterystyczną cechą dla otępienia w średnim stadium zaawansowania procesu neurodegeneracyjnego.

Dalszy etap w rozwoju języka wiąże się właśnie z kształtowaniem pojęć²⁴, kiedy charakter zachowań językowych nie jest już nierozzerwalnie związany z postrzeganiem zmysłowym, ale znaki języka pełnią funkcję symboliczną i określają klasy obiektów oraz relacje pomiędzy obiektami. Zachowania językowe zaczynają wykraczać poza granice czasu i miejsca mówienia, a dziecko używa języka dla oznaczenia treści niebędących jego aktualnym doświadczeniem zmysłowym – kategorie zawarte w języku są podstawą umysłowej reprezentacji świata²⁵. Istotnym wykładnikiem wczesnej fazy procesu dezintegracji funkcji poznawczych i sprawności językowych są trudności nominacyjne oraz zaburzenia fluencji słownej.

W kolejnym etapie rozwoju mowy kształtuje się refleksja nad słowem jako elementem systemu językowego. Wiedza ta, sformalizowana w procesie edukacji szkolnej i określana mianem kompetencji metajęzykowej, wyraża się na przykład w zdolności do oceny formalnej i treściowej wypowiedzi, zdolności do dokonywania operacji na znakach językowych języka (np. definiowania, analizy i syntezy słuchowo-głoskowej i wzrokowo-literowej) (Kwarciak 1995; Krasowicz-Kupis 1999).

Najwyraźniej wielopoziomowość funkcji znaków językowych ujawnia się w badaniu leksyki – przyjmując założenie, że referencja przysługuje nie leksemom, rozumianym jako elementy systemu językowego, ale wyrazom tekstowym. To w użyciu słowa

²³ Z ustaleń psychologów wynika, że etap myślenia pojęciowego (opartego na tworzeniu klas) poprzedzany jest w rozwoju mowy myśleniem konkretnym, ze słowem wiąże się zbiór przedmiotów połączonych jakimiś percepcyjnymi cechami, a nie abstrakcyjne pojęcie, które ujmowałoby ich najistotniejsze cechy wspólne (Clare 1979).

²⁴ Lew Wygotski w pracy poświęconej procesowi tworzenia pojęć w ontogenezie opartej na badaniach eksperymentalnych wyróżnia trzy podstawowe stadia tego procesu, które traktuje jako odbicie rzeczywistego rozwoju myślenia. Są to: stadium synkretów, stadium kompleksów, stadium pojęciowe (Wygotski 1989: 96–163).

²⁵ Stwierdzono, że w rozwoju dziecka występują dwie wyższe, strukturalne fazy tworzenia pojęć. W pierwszej fazie (2–4 rok życia) do opanowanych pojęć dziecko potrafi dobierać jedynie przedmioty, które są desygntami danej nazwy. Dysponuje odpowiednikiem tego, co określa się jako pojęcie konkretne. Około 6 roku życia pojawia się druga faza, w której dziecko potrafi już dokonywać klasyfikacji przedmiotów według kryteriów ogólnych, ustalać hierarchię pojęć.

konkretyzuje się cały potencjał zawarty w poszczególnych jednostkach systemu. Wszystkie bowiem jednostki słownika składające się na wypowiedzenie mają swój udział w jego odnoszeniu się do konkretnych fragmentów rzeczywistości. Każda jednostka słownika ze względu na kontekst, w jakim się pojawia, może mieć inne odniesienie. Ze względu na cechy referencjalne można wyróżnić w rozumieniu słów cztery poziomy: 1) komunikacyjny, 2) konkretno-sytuacyjny, 3) pojęciowy, 4) metajęzykowy, tak, jak zaprezentowano w tabeli 2.

Tab. 2. Poziomy funkcjonowania leksyki języka naturalnego²⁶

Lp.	Poziomy	Przedmiotowy	Relacyjny
1	komunikacyjny	<i>drzewo</i> (jako komunikat; to, o którym chcę powiedzieć; o którym mi mówią)	<i>to, tamto, owo</i>
2	konkretno-sytuacyjny	<i>drzewo</i> (konkretne; to, które widzę)	<i>na, pod, daleko</i>
3	pojęciowy	<i>drzewo</i> (jako takie; to, o którym myślę)	<i>skoro, ponieważ, chociaż</i>
4	metajęzykowy	<i>drzewo</i> (jako znak; to, które definiuję)	<i>rzekomo, co prawda, a więc</i>

Źródło: opracowanie własne.

Cztery wyróżnione na podstawie kryterium funkcjonalnego poziomy leksyki rozwijają się kolejno w ontogenezie języka (Panasiuk 2012):

1. Poziom komunikacyjny – jest związany z realizacją komunikatów niewerbalnych;
2. Poziom konkretno-sytuacyjny – jest związany z orzekaniem o doświadczanej zmysłowo rzeczywistości pozajęzykowej;
3. Poziom pojęciowy – jest związany z porządkiem wiedzy o rzeczywistości w modelach poznawczych ujętych w kategorii semantyczne;
4. Poziom metajęzykowy – jest związany z orzekaniem o samym znaku językowym.

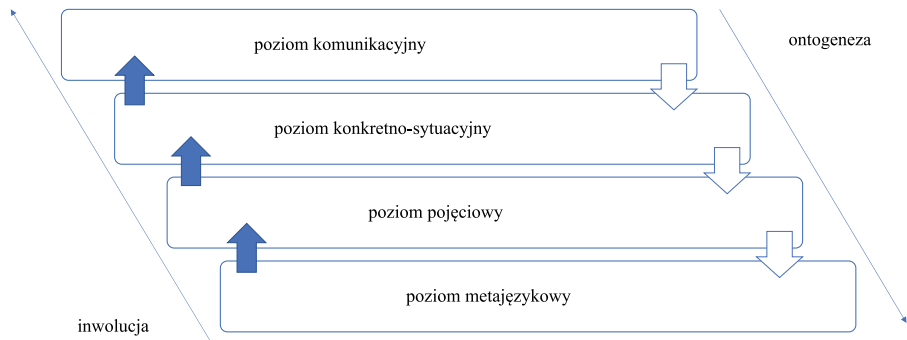
Na każdym poziomie można wyróżnić dwa aspekty:

1. Przedmiotowy, kiedy referencja odnosi się do samego zjawiska rzeczywistości wyodrębnianego na tym samym poziomie;
2. Relacyjny, kiedy referencja obejmuje relację zjawiska względem innych zjawisk z tego poziomu.

Zdolność do używania słowa na oznaczenie obiektów rzeczywistości językowej, psychicznej i fizycznej oraz ich wzajemnych relacji związana jest ze sprawnościami

²⁶ Przedstawiony model poziomów funkcjonowania języka jest rozwinięciem dla potrzeb tego opisu koncepcji Elżbiety Wierzbickiej (2000). Pierwotnie model obejmował trzy poziomy leksyki języka naturalnego: zmysłowy, umysłowy i metatekstowy w aspekcie przedmiotowym i relacyjnym.

percepcyjnymi i realizacyjnymi (Grabias 2019). Podstawą prawidłowego nazywania przedmiotów, poprawnego formułowania myśli czy też właściwej interpretacji znaczenia słyszanych słów są mechanizmy neurofizjologiczne i neuropsychologiczne, których działanie u człowieka w procesie rozwoju mózgu i ontogenezy mowy oraz w toku zmian involucyjnych, a także w wyniku degradacji mózgu ma porządek odwrócony.



Ryc. 3. Poziomy użycia słowa w rozwoju i involucji człowieka

Źródło: opracowanie własne.

Cel i forma terapii u poszczególnych osób są różne w związku z dynamiką rozwoju na różnych etapach życia. Nie ulega jednak wątpliwości, że terapia logopedyczna zaburzeń ontogenezy mowy u dzieci oraz stabilizacja sprawności językowych i komunikacyjnych w wieku senioralnym musi odwoływać się do praw biologicznych określających porządek rozwoju i dezintegracji.

Zakończenie

Podmiotem działań logopedy jest człowiek intencjonalny, który podejmując działania komunikacyjne, powinien określić, co chce zrobić i w jaki sposób będzie to realizować; uświadomić sobie różne okoliczności, które mogą okazać się sprzyjające owym działaniom, oraz takie, które mogą je uniemożliwić; wziąć pod uwagę żądania, oczekiwania, zakazy i zagrożenia, jakie objawiać się mogą w sytuacji, w której działa, obserwując zachowania innych ludzi; wyobrazić sobie siebie na ich miejscu, może przyjąć ich punkt widzenia, rozpoznać ich emocje i przewidzieć, co zrobią; wobec innych i sam przed sobą wyjaśnić powody swych działań i określić emocje, jakie nim powodują. Intencjonalność jest zjawiskiem, w którym język i umysł splatają się ze sobą nierozdzielnie. Intencjonalność działań sprawia, że człowiek włącza się w kulturę, przyjmuje określone wartości, kształtuje swoje przekonania i respektuje obowiązujące normy.

W polu oddziaływań logopedy zawsze stoi człowiek, a nie przypisana mu jednostka zaburzeń mowy. Terapia logopedyczna ukierunkowana na człowieka – istotę intencjonalną – jest dla logopedy – „architekta języka w ludzkim umyśle” – wyzwaniem, ale przede wszystkim... zobowiązaniem.

Bibliografia

- Aitchison J., 1991, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, tłum. M. Czarnecka. Warszawa: PWN.
- Aitchison J., 1999, *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*, tłum. M. Sykurska-Derwojed, Warszawa: PIW.
- Ariza M., Pueyo R., del Matarin M., Junqué C., Mataró M., Clemente I., 2006, *Influence of APOE polymorphism on cognitive and behavioural outcome in moderate and severe traumatic brain injury*, „Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry”, 77, s. 1191–1193.
- Brown R., 1973, *First Languages. The Early Stages*, Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Chabior A., Fabiś A., Wawrzyniak J.K., 2014, *Starzenie się i starość w perspektywie pracy socjalnej*, Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Chomsky N., 1957, *Syntactic Structures*, Hague: Mouton.
- Clarc E., 1979, *The ontogenesis of meaning*, Wiesbaden: Akademische Verlags-gesellschaft Athenion.
- Cortight B., 2018, *Neurogenезa – regeneracja mózgu*, tłum. M. Górską, Białystok: Wydawnictwo Vital.
- Cummings J.L., Mega M.S., 2005, *Neuropsychiatria*, red. polskiego wydania M. Rydzewski, Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban i Partner.
- Dąbrowski Z., Zołądź J.A., Marchewka A., 2012, *Fizjologia starzenia się, profilaktyka i rehabilitacja*, Warszawa: PWN.
- Dennett D.C., 2017, *Od bakterii do Bacha. O ewolucji umysłów*, tłum. K. Bielecka, M. Miłkowski, Kraków: Copernicus Center Press.
- Diamond J., 1998, *Trzeci szympan. Ewolucja i przyszłość zwierzęcia zwanego człowiekiem*, tłum. J. Weiner, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Diamond J., 2000, *Strzelby, zarazki i maszyny*, tłum. M. Konarzewski, Poznań: Prószyński i S-ka.
- Domagała A., 2015, *Narracja i jej zaburzenia w otępieniu alzheimerowskim*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dunbar R., 2019a, *Ilu przyjaciół potrzebuje człowiek? Liczba Dunbara i inne wybryki ewolucji*, tłum. D. Cieśla-Szymańska, Kraków: Copernicus Center Press.
- Dunbar R., 2019b, *Pchły, plotki a ewolucja języka. Dlaczego człowiek zaczął mówić?*, tłum. T. Pańkowski, Kraków: Copernicus Center Press.
- Dunbar R., 2014, *Nowa historia ewolucji człowieka*, tłum. B. Kucharzyk, Kraków: Copernicus Center Press.
- Edelman G., 1998, *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Everett D.L., 2019, *Jak powstał język. Historia największego wynalazku ludzkości*, tłum. A. Tuz, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Gabryelewicz T., 2007, *Patogeneza i przebieg zaburzeń poznawczych w podeszłym wieku; łagodne zaburzenia poznawcze i ryzyko konwersji do otępienia*, Warszawa: Instytut Medycyny Doświadczalnej i Klinicznej PAN. Instytut Medycyny Doświadczalnej i Klinicznej PAN.

- Gamble C., Gowlett J., Dunbar R., 2017, *Potęga mózgu. Jak ewolucja życia społecznego kształtowała ludzki umysł*, tłum. R. Kosarzycki, Kraków: Copernicus Center Press.
- Gerhardt S., 2010, *Znaczenie emocji. Jak emocje wpływają na rozwój mózgu*, tłum. B. Radwan, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gleason J.B., Ratner N.B., 2005, *Teorie przyswajania języka przez dzieci*, [w:] *Psycholingwistyka*, red. J.B. Gleason, N.B. Ratner, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goleman D., 2007, *Inteligencja społeczna*, tłum. A. Jankowski, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Grabias S., 2007, *Język, poznanie, interakcja*, [w:] *Mowa. Teoria – Praktyka*, t. 2: *Język, interakcja, zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 355–377.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Halliday M.A.K., 1980, *Uczenie się znaczeń*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, red. G. Wales Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 514–556.
- Heller M., Życiński J., 2016, *Dylematy ewolucji*, Kraków: Copernicus Center Press.
- Holmes J., 2007, *John Bowlby*, tłum. J. Łaszcz, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jakobson R., 1968, *Child Language, Aphasia and Phonological Universal*, Haga: Mouton.
- Jarosz M., 2004, *Psychologia starzenia się i starości oraz niektóre zasady postępowania z ludźmi w wieku podeszłym*, [w:] *Neurogeriatria, praktyczne problemy neurologii w wieku podeszłym*, red. A. Prusiński, Lublin: Wydawnictwo Czelej, s. 19–29.
- Język w biegu życia*, 2019, red. M. Kielar-Turska, S. Milewski, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Jurkowski A., 1975, *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa: WSiP.
- Karandashev Y., 2012, *Traktat „O duszy”. Rozwój czy pochodzenie?*, „Horyzonty Psychologii”, nr 2, s. 57–73.
- Karandashev Y., 2013, *Ewolucyjna koncepcja i periodyzacja rozwoju ontogenetycznego*, Bielsko-Biała: Addendum.
- Kielar-Turska M., Byczewska-Konieczny K., 2014, *Specyficzne właściwości posługiwania się językiem przez osoby w wieku senioralnym*, [w:] *Biomedyczne podstawy logopedii*, red. S. Milewski, J. Kuczowski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krzyżowski J., 2004, *Psychogeriatria*, Warszawa: „Medyk”.
- Kwarciak B., 1995, *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Leszek J., 2003, *Choroby otępienne. Teoria i praktyka*, Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Lewandowski M.H., *Ośrodkowy i obwodowy układ nerwowy, starzenie się fizjologiczne i profilaktyka*, [w:] *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja*, red. A. Marchewka, Z. Dąbrowski, J.A. Żołądź, Warszawa: PWN, s. 102–115.
- Łęt P., Polak Szabela A., Parzych K., 2013, *The process of human aging and involution changes in the brain*, “Medical and Biological Sciences”, 27/4, s. 23–26.
- Łuczzyński E., 2013, *Studia nad rozwojem mowy dziecka a refleksje nad filogenezą języka*, [w:] *Cum reverentia, gratia, amicitia... Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Bogdanowi Walczakowi*, t. 2, Poznań: Wydawnictwo Rys, s. 129–137.
- Łuczzyński E., 2019, *Pochodzenie języka*, [w:] *Język w biegu życia*, red. M. Kielar-Turska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 40–59.
- Łuczywek E., 1996, *Zaburzenia aktywności poznawczej osób w późnym wieku. Problemy demencji*, [w:] *Zaburzenia w funkcjonowaniu człowieka z perspektywy neuropsychologii klinicznej*, red. A. Herzyk, D. Kądziaława, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 111–149.

- Łukasiewicz A., 2003, *Deprywacja sensoryczna i deprywacja środowiskowa. Ich wpływ na rozwój aktywności komunikacyjnej*, [w:] *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*, red. A. Jurkowski, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Makara-Studzińska M., Grzywa A., Śpila B., 2012, *Plastyczność mózgu*, „Polski Mercuriusz Lekarski”, XXXII, 191, s. 345–348.
- Marchewka A., Dąbrowski Z., Żołądź J.A., 2012, *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja*, Warszawa: PWN.
- Martin G.N., 2001, *Neuropsychologia*, Warszawa: PZWL.
- Matczak A., 1982, *Style poznawcze*, Warszawa: PWN.
- Maurer D., Maurer Ch., 1994, *Świat noworodka*, Warszawa: PWN.
- Mazur R., Klimarczyk M., Rudy J., Nyka W., 2006, *Wielopiętrowość zaburzeń mowy w praktyce lekarskiej*, „Psychiatria”, 3 (3), s. 112–117.
- Olszewski H., 2018, *Biologiczne starzenie się*, [w:] *Gerontologopedia*, red. W. Tłokiński, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 81–82.
- Owecki M.K., Michalak S., Kozubski W., 2011, *Psychopatologia chorób układu nerwowego w wieku podeszłym*, „Neurologia i Neurochirurgia Polska”, t. 45, s. 161–168.
- Panasiuk J., 2012, *Interakcja w afazji. TEKST – metaTEKST – konTEKST*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Panasiuk J., 2014, *Terapia zaburzeń mowy u chorych neurologicznie a mechanizmy neuroplastyczności*, [w:] „Nowa Logopedia”, t. 5: *Diagnoza i terapia logopedyczna osób dorosłych i starszych*, red. M. Michalik, Kraków: Collegium Columbinum, s. 41–65.
- Panasiuk J., 2016, *Neurologiczne uwarunkowania rozwoju mowy*, [w:] *Wczesna interwencja logopedyczna*, red. K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 36–53.
- Panasiuk J., 2018, *Diagnostowanie zaburzeń mowy u osób w wieku senioralnym*, [w:] *Gerontologopedia*, red. W. Tłokiński, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 367–413.
- Parker S., 2017, *Historia ewolucji*, tłum. Ł. Frostowicz-Frelik, H. Garbarczyk, P. Kołowski, E. Romkowska, Warszawa: Wydawnictwo Arkady.
- Piaget J., 1992, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa: PWN.
- Podemski R.J., 2008, *Kompendium neurologii*, Gdańsk: Via Medica.
- Porayski-Pomsta J., 2015, *O rozwoju mowy dziecka dwa studia*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Saussure de F., 1916/1991, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzyk, Warszawa: PWN.
- Straś-Romanowska M., 2011, *Późna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, Warszawa: PWN.
- Tłokiński W., Milewski S., Kaczorowska-Bray K., *Gerontologopedia*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Tłokiński W., Olszewski H., 2014, *Zaburzenia mowy związane z wiekiem*, [w:] *Biomedyczne podstawy logopedii*, red. S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Tłokiński W., 1990, *Mowa ludzi u schyłku życia*, Warszawa: PWN.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa: PIW.
- Walsh K., 1998, *Neuropsychologia kliniczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wierzbicka E., 2000, *Wielopoziomowość leksyki języka naturalnego. Na przykładzie współczesnego języka polskiego*, [w:] *Beitr ä ge der Europ ä ischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV)*, red. K. Böttger, M. Giger, B. Wiemer, t. 3 (s. 207–211), München: Verlag Otto Sanger.
- Witkowski J.M., 2018a, *Układy organizmu, których starzenie się jest istotne dla komunikacji werbalnej – charakterystyka ich starzenia się i związanych z tym patologii*, [w:] *Gerontologopedia*, red. W. Tłokiński, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 44–56.

- Witkowski J.M., 2018b, *Zmiany biologiczne zachodzące z wiekiem*, [w:] *Gerontologopedia*, red. W. Tłokiński, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 36–38.
- Wygotski L.S., 1978, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, Warszawa: PWN.
- Wygotski L.S., 1989, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa: PWN.
- Zwoliński A., 2003, *Słowo w relacjach społecznych*, Warszawa: WAM.
- Żywicznyński P., Waciewicz S., 2015, *Ewolucja języka. W stronę hipotez gesturalnych*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Barbara Boniecka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Zakład Współczesnego Języka Polskiego

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7482-4115>

Poznanie w dziecięcych strukturach językowych

Knowledge in children's language structures

Streszczenie: W pracy pokazane są takie zabiegi poznawcze, jak umiejętność dzieci w wieku przedszkolnym do ujmowania swojej wiedzy i niewiedzy w formie pytań. Dążenie do poznania świata objawia się też w strukturach definicyjnych, frazeologicznych, argumentacyjnych, cytacjach i formach perswazyjnych. Uwidacznia się ponadto w rozległym obszarze wiedzy/niewiedzy z różnych dziedzin życia, np. polityki, gospodarki, obyczajowości. Tekst ten skupia się poza tym na uwidocznieniu gotowości dziecięcej do roli bycia ważnym w świecie przez odkrywanie nieprawidłowości w postępowaniu dorosłych.

Słowa kluczowe: ontogeneza mowy, dialog, dziecięce pytania, dziecięce definicje, struktury argumentacyjne, perswazja.

Summary: The paper shows cognitive treatments such as the ability of preschool children to capture their knowledge / ignorance in the form of questions. The striving to know the world also manifests itself in definitional, phraseological and argumentative structures, quotations and persuasive forms. It is also visible in the vast area of knowledge / ignorance from various areas of life, e.g. politics, economy, customs, etc. The text of the article also focuses on highlighting children's readiness to be important in the world by discovering irregularities in the behavior of adults.

Keywords: speech ontogeny, dialogue, children's questions, children's definitions, argumentative structures, persuasion.

Wprowadzenie

Do rozumienia przedmiotowego pojęcia obligują mnie następujące zdania wyciągnięte z *Encyklopedii PWN*¹: poznanie to „podstawowa kategoria epistemologiczna (filozofia poznania) oznaczająca zarówno proces p., obejmujący różnorakie czynności i akty poznawcze, prowadzące do zdobywania wiedzy o rzeczywistości, jak i rezultaty tego procesu wyrażane w postaci systemu zdań (sądów), twierdzeń jednostkowych i ogólnych, hipotez i teorii”. I dalej: „W procesie poznania obok samych aktów poznawczych (ich treści i rezultatów) wyróżnia się przedmiot (obiekt) poznania, do którego się ów proces odnosi (rzeczy, zjawiska, zdarzenia określonego fragmentu rzeczywistości), oraz podmiot poznający (człowiek, umysł ludzki, świadomość w różnych jej formach). Proces poznania jest badany i rozpatrywany w różnych aspektach przez wiele dyscyplin nauk. (fizjologię, neurologię, psychologię, cybernetykę, nauki kognitywne – cognitive sciences, zw. też kognitywistyką, naukami o procesach poznania)”. Do tego dodam jeszcze *językoznawstwo*.

Ścisły odpowiednik powyższego pojęcia – empiryzm to „kierunek w teorii poznania wywodzący poznanie ludzkie z doświadczenia zmysłowego, zewnętrznego lub wewnętrznego, w teorii poznania stanowisko głoszące, że doświadczenie jest jedynym źródłem poznania, pogląd, według którego zasadniczą rolę w poznaniu odgrywa doświadczenie lub inaczej, że źródłem ludzkiego poznania są wyłącznie lub przede wszystkim bodźce zmysłowe docierające do naszego umysłu ze świata zewnętrznego, natomiast wszelkie idee, teorie itp. są w stosunku do nich wtórne”.

Z pewnością myślenie dzieci² i dociekanie przez nie wiedzy i praw kierujących rzeczywistością, rozumienia podstawowych czynności poznawczych jest doskonałym materiałem do rozważań.

Poznanie w strukturach pytajnych

Przed wszystkim poznawanie rzeczywistości przez dzieci odbywa się przez różne formy interrogatywne. Pytanie jest dawaniem wiedzy³ i równocześnie jej oczekiwaniem. Zazwyczaj jest to wiedza obu stronom potrzebna, z taką też myślą jest przekazywana, jako taka jest rozumiana i jako taka – zapamiętywana. Ta wiedza jest ponadto wiedzą o samych pytaniach. Ona nie tylko bywa magazynowana, ale także

¹ *Encyklopedia PWN*, wydanie internetowe.

² Korzystam z nagrań spontanicznych wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym, które zbierałam przez wiele lat swojej działalności naukowej, a które jako ilustracje określonych zagadnień porozrzucane są po licznych moich książkach i rozprawach. W artykule wyzyskałam również niektóre rozmowy dzieci zapisane na antenie telewizyjnej.

³ L. Koj, *Analiza pytań I. Problem terminów pierwotnych logiki pytań*, „Studia Semiotyczne”, II, Ossolineum, Wrocław 1971, s. 99–113.

podczas komunikacji językowej przez wszystkie zaangażowane strony – ćwiczona. W takiej wymianie zdań pytania się zwykle rytualizują, bywa, że rytualny staje się też cały dialog⁴.

Każde pytanie informuje, że jego autor 1) coś wie, tzn. ma pewną wiedzę wspólną z wiedzą odbiorcy; 2) czegoś nie wie i 3) chce się pewnych rzeczy dowiedzieć⁵. Ów trzeci składnik struktury semantycznej przekazuje określone intencje, czyli ma moc oddziaływania na odbiorcę. Tak jest przede wszystkim w wypadku pytań, które opatrzą mianem protokolarnych, pytań i odpowiedzi mających na względzie jedynie rejestrację pewnych faktów, zatem pytań mających na celu wskazywanie, definiowanie, rozstrzyganie czegoś, a konkretniej: wyznaczenie⁶, nazwanie, wskazanie⁷ osoby, zidentyfikowanie obiektu nieosobowego, także rodzaju wykonywanej czynności, rodzaju stanu, zdarzenia, procesu, ponadto warunków i wszelkich ograniczeń akcesoryjnych⁸, które z owymi czynnościami, zdarzeniami czy procesami mogą się łączyć, identyfikację cechy obiektu: tzn. miejsca (zajścia, działań, pobytu, akcji, zdarzeń), a także identyfikację celu, w jakim określony podmiot podejmuje działania, dalej identyfikację czasu zajścia, zdarzenia, stanu, procesu.

Znaczenia intencjonalne tych wszystkich i takich pytań można eksplikować słowami: kim/czym jest to, o co pytam; kto/co ma takie cechy, o jakie pytam; jakie cechy ma to, o co pytam; jakie jest miejsce, czas, przyczyna, cel danej czynności, zdarzenia itd. Pytania te dają się na ogół łatwo rozpoznawać w swej funkcji rozpoznawania obiektu ze względu na obecność w ich strukturze formalnej takich wyrazów pytajnych, jak: *kto, co, ile, jaki, gdzie, kiedy, dokąd, po co, co robi, co się dzieje* itp. Moje rozumienie pojęcia „identyfikacja obiektu” jest dość szerokie, ponieważ polega także na dowodzeniu w definicjach (parafrazach) rozumienia ich znaczenia.

Jak się wydaje, podobne role, role bycia pytaniem protokolarnym, spełniają wypowiedzenia implikujące potrzebę rozstrzygnięć. Intencją tych pytań jest sprawdzenie, czy odbiorcy nie jest obce jakieś zdarzenie. Czasem chodzi o tłumaczenie rozumienia wyrazów odnoszących się do rzeczy z bezpośredniego otoczenia dziecka, częściej jednak idzie o objaśnianie abstraktów.

⁴ R. Söderbergh, *Nabywanie języka mówionego i pisanego we wczesnym dzieciństwie* (tłum. S. Szymańczyk), [w:] *Wiedza a język*, t. 2: *Język dziecka*, praca zbiorowa pod red. I. Kurcz, G. Wales Shugar, B. Bokus, Polska Akademia Nauk, Zakład Psychologii, Wrocław 1987, s. 289–302.

⁵ L. Koj, dz. cyt., s. 99.

⁶ Na temat wyznaczoności pisali: K. Feleszko, *Charakterystyka ilościowa grupy imiennej w języku polskim*, „Studia Gramatyczne”, II, Ossolineum, Wrocław 1978, s. 5–16; Z. Topolińska, *Charakterystyka kategoriałna frazy*, „Biuletyn PTJ” 1971, XXVII, s. 99–107; A. Weinsberg, *Językoznawstwo ogólne*, PWN, Warszawa 1983.

⁷ O deiktyczności traktują m.in. prace: S. Lyons, *Semantyka 2*, tłum. A. Weinsberg, PWN, Warszawa 1989, s. 248–323; E.V. Padučeva, *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości*, Warszawa 1992.

⁸ Por. z definicją okolicznika akcesoryjnego zamieszczoną w pracy: Z. Klemensiewicz, *Zarys składni polskiej*, PWN, Warszawa 1969, s. 52.

Tej chęci sprawdzenia czegoś lub upewnienia się w czymś mogą towarzyszyć dodatkowo inne intencje, jak na przykład chęć wyrażenia solidarności z partnerem komunikacji czy zdziwienia, irytacji, aprobaty wobec/dla określonych działań (fizycznych, mownych, myślowych) współroz mówcy lub osób postronnych.

Kto to mówił? ty, ciociu? [Jagna 3;0 XXIII 19]
W co się robi siku? [Monika 5;9 LVIII 74]
A tym [pokrętle] co się robi? [Henryk 4;10 XLVII 184]
Tata, jaki masz zegarek? [Adam 4;0 XXXIII 647]
A gdzie jest wątroba? [Magdalena 3;0 XLIV 387]
A po co prąd? [Adam 4;0 XXXIII 628]
Kiedy ja będę miała tyle lat? [pokazuje na palcach] [Elwira 5;2 XLI 1]
Co to jest „kawalek”? [Magdalena 2;6 XLVI 288]
Posłę Pana, cy można zjeść kanapkę? [Agnieszka 4;0 LXI 105]
Ale mnie nie wsadzisz na łopatę? [podczas próby inscenizacji bajki o Jasiu i Małgosi]
 [Elwira 5;2 XL 450]

O wszystkich wymienionych wyżej pytaniach można powiedzieć, że wymagają replik o strukturze paralelnej w stosunku do własnej struktury. Ów paralelizm polega na powtarzaniu, tzn. na wydzielaniu poprzez powtórzenie niektórych lub wszystkich pozycji w różnych układach ze schematu (struktury) pytania w schemacie odpowiedzi. Taka procedura dowodzi gramatycznej polaryzacji obu replik, tj. tworzenia się swoistego pola⁹. Owo polaryzowanie replik dialogowych świadczy niezbicie o dziecięcej wiedzy w kwestii możliwości ograniczania, poprawiania czy negowania zastanego w pytaniu „poziomu” wiedzy oraz umiejętności doboru, a także selekcji informacji w replice odpowiadającej.

Dialogi spójne tematycznie wykazują jednocześnie regularne związki gramatyczne między swoimi poszczególnymi kwestiami. Praktycznie eksplicytna spójność wypowiedzi dialogowych objawia się w możliwości rozczłonkowania treści całego dialogu na takie segmenty, że pytanie staje się tematem, a odpowiedź na nie – rematem struktury całości. Jeśli zaś chodzi o układy formalne między sekwencjami, to na omawiane tu pytania protokolarne padają m.in. odpowiedzi pełnym zdaniem. Pełnym zdaniem formułowane są też repliki dziecięce, które mają na celu zdefiniowanie

⁹ Na temat pól językowych pisali m.in.: D. Buttler, *Koncepcja pola znaczeniowego*, „Przegląd Humanistyczny” 1967, nr 2, s. 41–59; W. Miodunka, *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, PWN, Warszawa–Kraków 1980; W. Pisarek, *Pojęcie pola wyrazowego i jego użyteczność w badaniach stylistycznych*, „Pamiętnik Literacki” 1967, LVIII, nr 2, s. 493–516; R. Tokarski, *Struktura pola znaczeniowego (studium językoznawcze)*, PWN, Warszawa 1984. W pracach tych mówi się głównie o polaryzacji elementów językowych w płaszczyźnie semantycznej i nie wykracza się przy tym poza grupy wyrazowe i zdania. Tu owa polaryzacja dotyczy także jednostek wykraczających poza zdania.

czegoś. Czasem replika dziecięca przypomina definicję jedynie w jakimś tylko jej fragmencie.

B – Co to znaczy „chwalić się” i co to znaczy „przechwalać się”?

M – *Tak. Chwalić się to znaczy tak, że ktoś robi grzecznie, jest grzeczny... i jest dobrze.*

[M – Magdalena 4;8, B – dorosły XLIII 805]

B – A jak jest modnie? [co to znaczy modnie ostrzyć]

E – *Modnie jest, żeby tutaj...* [pokazuje rękami, jaki kształt ma mieć fryzura] [E – Elwira 6;0, B – dorosły XXXIX 358]

[sznurek] *To jest [to, co służy] do lobienia wiśta wio.* [Tomasz 2;9 XVI 122]

Czasem na pytania protokolarne padają odpowiedzi powielające schemat pytania, czyli takie, które sprowadzają się do powtórzenia wszystkich pozycji z pytania w identycznym szyku z równoczesną zmianą intonacji pytającej na oznajmującą – jedynego elementu różnicującego wypowiedzenia komunikacyjnie.

B – Nie boisz się? [pływać w morzu]

A – *Nie boję się.* [Agnieszka 5;6, B – dorosły III 114]

Dzieci rozmawiające z samymi sobą lub ze swoimi zabawkami jakby na kształt wprawek i ćwiczeń językowych także budują swoje pytania i odpowiedzi, nadając im podobną formę. Ten sposób porozumiewania się wyzyskuje zasadę odbijania słów jak przez kalkę.

W korpusie tekstów dziecięcych znalazły się przykłady odpowiedzi zwiłokrotnionych, czyli takich, które podają treść raz w postaci skondensowanej, za drugim razem zaś w formie powtórzenia leksykalnego składu pytania i ustrukturyzowanego na jego wzór.

B – A tak słyszałaś, jak ona [papuga] powtarza ludzkie słowa?

A – *Nie. Nie słyszałam.* [A – Agnieszka 5;6, B – dorosły III 108]

Z równą łatwością co budowanie odpowiedzi pełnym zdaniem przychodzi dzieciom formułowanie replik ograniczających się do powierzchniowego wyrażenia samego składnika tematycznego. Intuicyjna (?) wiedza o „dobrodziejstwach” elipsy, a więc i o prawach ekonomicznych w języku, pozwala im odpowiadać na pytania jednym słowem, gestem czy pomrukiem substytuującym formy językowe i uchronić w ten sposób rozmowę przed redundancją. Oto na przykład jedna i ta sama dziewczynka, mająca zaledwie dwa lata i sześć miesięcy, bez jakichkolwiek kłopotów czy zahamowania w mowie, bez cienia żenady i niepewności, odpowiadając na pytania niani, daje dowód możliwości zbudowania obu typów wypowiedzeń w jednym krótkim dialogu.

B – Co to jest?

M – *To jest lyska majutka.*

B – Do czego służy ta łyżka?

M – *Do pašku*. [piasku] [M – Magdalena 2;6, B – dorosły XXXVIII 275–278]

Kwestie dialogowe ewokowane przez pytania protokolarne w większości są tworami eliptycznymi. Wyelidowane człony ich struktury pozwalają się dość łatwo interpolować materiałem słownym odczytanym z kontekstu (samo pytanie jest pierwszym kontekstem dla odpowiedzi) i konsytuacji.

A – I co jeszcze trzyma babcia? [w oborze]

K – [babcia trzyma w oborze] *Krowy, świnię*.

[K – Katarzyna 4;5, A – dorosły XXX 197]

Wzór, według którego pytający tworzy swoje wypowiedzi – jak się wydaje – jest dzieciom dobrze znany, skoro potrafią współuczestniczyć w konstruowaniu zdania partnera, na przykład kończąc je. Czynią to, nie czekając, aż wypowiedź zrealizuje sam zainteresowany. Czasem dziecku wystarczy mała pauza wzięta na oddech w czyimś przekazie, by mogło się włączyć w tok zdania tej właśnie osoby. Równie sprawnie kończą tak rozpoczęty przez kogoś wyraz, jak zdanie czy frazę.

E – *Bęęc!*

B – I leży, tak?

E – *...jak długa*. [E – Elwira 5;6, B – dorosły XLV 176]

Dzieci w wieku przedszkolnym potrafią też reagować na wypowiedzi partnera w sposób bardziej wyrafinowany¹⁰. Należy tu myśleć o reakcjach na cudze komunikaty przejawiające się w wykraczaniu poza schemat kwestii współrozmówcy i pozytywnym jej wzbogacaniu. Dialogi, w których dzieci, odpowiadając na pytania partnera, nie tylko rozwiązują niewiadomą pytania, ale jeszcze dorzucają inne informacje wiążące się z tą pierwszą, więc dialogi w rodzaju:

B – A czy chodzicie czasami na wycieczki?

A – Chodzimy. *Albo na spacer idziemy nawet*. [A – Arkadiusz 4;11, B – dorosły I 16]

nie są zjawiskiem incydentalnym.

Odpowiedzi budowane na podstawie schematu pytania mogą przedstawiać się jako takie, które poszerzają ten schemat o nowe pozycje dla nowych treści. Poszerzanie jest dowodem dobrych intencji dziecka. Chce ono widzieć tekst przez siebie tworzony jako możliwie pełny, wyczerpujący, treściowo uzasadniony. Tak więc struktura odpowiedzi jawi się jako częściowo równoległa wobec struktury pytania (co się przejawia w eksplicytnym i implicytnym powtarzaniu w odpowiedzi pozycji ze schematu pytania), w części kontynuująca, a równa się to otwieraniu miejsc dla rozwinięć, uzupełnień,

¹⁰ D. Keller-Cohen, *Context in child language*, „Annual Review of Anthropology” 1979, vol. 7 (1), s. 453–482.

wyjaśnień, korekt, jakie odpowiadający ma dla już rozwiązanej niewiadomej pytania. Najogólniej rzecz biorąc, zadaniem dopowiedzeń jest przyłączanie większej ilości szczegółów do odpowiedzi właściwej.

R – Konrad, a byłeś kiedyś u dentystki?

K – Byłem. *Chciałem zęby wyrwać, ale nie, nie dałem się. Mój kolega był też. Łódką się papierową bawił, no to pani mu zęba... a on się bawił fu fu fu.* [K – Konrad 5;0, R – dorosły XVII 131]

Pierwszą kwestię w tym dialogu sformułowano jako pytanie o rozstrzygnięcie. Chłopiec udzielił (pozytywnej) odpowiedzi. Taka jednowyrazowa replika stwarza jednak pustkę i wywołuje poczucie niedosytu, może też wywołać w odbiorcy niepokój co do tego, jak pokierować dalszą wymianą zdań, by w najwyższym stopniu mogła absorbować uwagę każdego uczestnika toczonej rozmowy. Wydaje się, że te czynione przy okazji jakiegoś tematu dodatkowe wynurzenia informatora można uznać za zbawienne dla współrozmówcy oraz dla ewentualnych postronnych obserwatorów dziecięcej mowy.

Przekazanie przez dziecko myśli ‘potrafię więcej, niż ci się wydaje, więcej, niż wymaga tak sformułowane pytanie, jak je sformułowałaś’, to okazja do zachowania ciągłości dialogu. Zawsze można dopowiedzieć coś takiego, co zaintryguje słuchacza i wznieci w nim chęć do replikowania, a w konsekwencji czasem do porzucenia schematycznie toczonego dialogu i przejścia do konwersacji. Stwierdzić, że się było u dentysty, to jeszcze nic, ale poinformować, że chodziło o usuwanie zęba, a nie o jakieś tam zwykłe plombowanie, to coś. A jeśli się przy tym wskaże na twardość swojego charakteru, waleczność, nieustępliwość i w gruncie rzeczy (w mniemaniu opowiadającego) mądrość, wyraźnie kontrastującą z naiwnością i mięczakowatością kolesia, to sprawa nabiera właściwej wagi i należytego kolorytu. I to już może być właśnie początek konwersacji¹¹. I to jest to, co tak sprzyja mojej gloryfikującej postawie wobec dzieci ze wskazanej grupy wieku.

Zatem nie treści składające się na rozwiązanie niewiadomej pytania, lecz dopowiedzenia do nich są tymi, na które warto zwrócić uwagę. To właśnie one mogą się okazać podstawowym warunkiem twórczej rozmowy.

Z analizy dopowiedzeń można wysnuć ogólny wniosek, że dzieci nie są gołosłowne; w sprzyjających okolicznościach (inteligentny partner, nienudny i niesztampowy w słowie i w pomysłach) można oczekiwać potwierdzenia z ich strony, że myślą głęboko refleksyjnie, do tego stopnia głęboko, by nie dać się wciągnąć współrozmówcy w tryby schematycznej wymiany zdań.

Dopowiedzenia można traktować bądź jako rodzaj treściowych komentarzy do odpowiedzi przekazanej już partnerowi, bądź jako komentarze reaktywne, tzn. takie, które nie mają wprawdzie większego wpływu na tok rozmowy (w przeciwi-

¹¹ B. Boniecka, *Strategia konwersacji*, „Poradnik Językowy” 1991, z. 12, s. 24–37.

stwie do pierwszych), mają za to wpływ na regulację stosunków między uczestnikami komunikacji¹².

P – Jak wygląda ta skrzynka?

M – Ładnie, w kwiatki. *Jeszcze mam to całe opowiadać?* [z przerażeniem] [M – Marta 6;0, P – dorosły II 132]

Ty mnie teraz nie nagrywasz, tylko... tylko [chcesz, wymagasz], *żebym ja mówiła.* [z pretensją] [Magdalena 4;8, XLIII 5]

Komentarze dzieci, przypuszczam, dowodzą niejako szukania uzasadnień dla, z ich punktu widzenia dziwnych, zachowań osób dorosłych. Tak mało doświadczonemu użytkownikowi języka trudno pojąć, na czym polega proces rejestrowania na taśmie magnetofonowej wydawanego przezeń głosu, podobnie też dziecko nie potrafi wytłumaczyć sobie sensu odpowiadania na pytania, gdy skądinąd wiadomo mu, że pytający zna odpowiedź lub jest w stanie odpowiedzieć na to pytanie sam.

A – A tu? kto to jest? [na zdjęciu]

J – Nikt! To ja. *Nie wiesz kto?!* [ze złością] [J – Jacek 4;0, A – dorosły XVIII 289]

M – Co ten Reksio robi w telewizji?

A – *To oglądaj, to zobacysz.* [A – Agnieszka 4;7, M – dorosły LI 316]

Przy komentarzach reaktywnych akty zdziwienia, niezadowolenia, irytacji itp. pojawiają się nadzwyczaj regularnie i – jak się wydaje – pretendują do miana stałego składnika znaczenia tego rodzaju wypowiedzeń. Akty te mogą być również odbierane jako reakcja na rzekomą sztuczność sytuacji, bo, istotnie, rozmowa z dzieckiem przeprowadzana przez eksploratora przypomina momentami wywiad, do którego obie strony wcześniej się przygotowały, a w danym momencie reprodukuje tylko ustalone teksty. Faktycznie jest to jednak ten sam rodzaj „sztuczności”, do jakiej dorośli składają dzieci i samych siebie na co dzień, w szczególności, gdy zależy im na zaprezentowaniu dziecka i siebie z jak najlepszej strony.

Dopowiedzenia reaktywne mogą wskazywać na różnicowanie przez dziecko stanów faktycznych i fantazji, złudzeń, iluzji, urojeń oraz tego, co rzeczywiście ma miejsce. Oto przykład na imitowanie czegoś:

T – A królewicze też przyjeżdżają na koniach?

A – Yhy. *My się tylko tak bawimy.* [A – Aneta 3;0, T – dorosły V 537]

¹² Rozróżnienia między komentowaniem treściowym a komentowaniem reaktywnym dokonali D.D. Watzlawick, P. Beavin, J.H. Jackson, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Verlag Hans Huber, Bern 1972. I jeszcze przykłady obu form komentowania. Podaję je za Büntingiem – K.D. Bünting, *Einführung in die Linguistik*, Athenäum Verlag, Königstein 1981 (tłumaczenie polskie E. Tomczyk-Popińska). Komentarzami treściowymi do zdania: *Heie jutro wychodzi za mąż za Hartmuta w Witzenhausen.*, byłyby na przykład takie teksty: *Najwyższy czas.*, *Czy Heie to w ogóle imię dziewczyny?*, komentarzami reaktywnymi natomiast – takie: *Dlaczego mi to mówisz?*, *Tylko się do tego nie mieszaj!*

Znaczna część replik dziecięcych zawierających dopowiedzenia to repliki z dopowiedzeniami bliżej charakteryzującymi pozycje objęte niewiadomą pytania i rozwijające myśli dane już w odpowiedzi w formie bardziej skondensowanej. Sprawa wygląda tak, jakby dziecko, odpowiadając komuś na pytanie, uprzedzało myśli swego interlokutora i dołączało do już danej odpowiedzi od razu jeszcze jedną, tzn. odpowiedź na inne pytanie łączące się z pierwszym, ale które nie zostało wyrażone.

T – A tu co? [jest na tej ilustracji]

A – Tu? Most. *Aby dzieci nie wpadły do wody*. [A – Aneta 3;0, T – dorosły V 169]

W tym przykładzie, reprezentatywnym dla powyższych sądów, rozwinięcie dotyczy celowości czegoś, o czym się mówi w potencjalnym pytaniu. Z pewnością komunikuje się tu o tym, co dzieci w całym zbiorze danych o życiu i świecie, jakie już potrafiły zgromadzić, uznają za ważne i warte przekazania w interakcji z drugą osobą.

W dopowiedzeniach dzieci odkrywają pewne ważne z ich punktu widzenia cechy różnych obiektów. Po dopowiedzeniach można się spodziewać, że wskażą na czas istnienia czy zajścia czegoś. Bywa, że dopowiadane treści w pewnym stopniu kwestionują sposób ujęcia tematu przez osobę pytającą. Dziecko usiłuje naprawić, skorygować coś w postawie współrozmówcy, próbuje naprowadzić na właściwy tok rozumowania, *de facto* zgodny z własnym widzeniem zjawisk. Ukonkretnianie treści ściśle się wiąże z jej emocjonalną intensyfikacją, amplifikacją, zwielokrotnieniem, podkreśleniem. W dopowiedzeniach dzieci usiłują ponadto wskazać na liczne i przeróżne okoliczności oraz akcesoryjne ograniczenia zajęć. W dopowiedzeniach bywają zawierane uzasadnienia treści, motywacje zajęć, zachowań, zdarzeń.

R – Gdzie jedziesz teraz, Aruś? [podczas zabawy samochodem]

A – Do Krakowa.

R – Po co?

A – Po benzynę *znów*. [A – Arkadiusz 4;11, R – dorosły I 373]

P – A co kupowałaś?

M – Kurczaka. Ale nie kupiłam kurczaka, *bo to strasznie długa była kolejka, długa była kolejka, a zresztą nie było towaru*. [M – Marta 6;0 II, P – dorosły 330]

Dzieci mogą budować również odpowiedzi, które pozostają z pytaniem w spójności implicytnej¹³, czyli mniej wyraźnej, utajonej, polegającej na takim związku z pytaniem, który ma swoje wykładniki przede wszystkim w strukturze treści, a formalna zależność między poszczególnymi sekwencjami dialogowymi nie realizuje zasady składniowego paralelizmu. Będzie tu zatem chodziło głównie o pytania mające w swym składzie wyraz pytajny *jak* oraz *dlaczego* lub jakiś ich ekwiwalent.

¹³ B. Boniecka, *Składnia pytania i odpowiedzi we współczesnej polszczyźnie mówionej*, „Studia Językoznawcze. Streszczenia prac doktorskich VI. Składnia i słownictwo”, pod red. W. Borysia, PAN, Komitet Językoznawstwa, Wrocław 1980, s. 7–73.

A jak to się pływa pieskiem? [Magdalena 3;0, XLIV 639]

Skąd ten Mikołaj wie, że dziecko grzeczne? *Jak* on zszedł z nieba? [Agnieszka 4;0, LXVIII 5]

Za pośrednictwem pytań z wyrazem pytajnym *dlaczego* poszukuje się zwykle przyczyny takich czy innych zachowań, działań, stanów, postaw, procesów.

Babciu, *a dlaczego* ty miałaś takie takie żółte całe oczy? [Magdalena 3;0, XLIV 399]

A dlaczego pan doktórł śsiwał łąckę? [Daniel 4;0, LXXIX 39]

Pytania z *jak* i z *dlaczego* nie wyrażają intencji wyróżniania i konkretyzowania pojedynczych przedmiotów, zjawisk czy cech tych przedmiotów i zjawisk, lecz zamysł ich opisywania¹⁴.

P – Jak wyglądał? [słóń]

M – *Fajnie. Takie duże miał uszy, trąbę dużą, kły takie ostre i nogi to już miał takie tutaj, pazurów nie miał, tylko takie białe małe pazurki.* [M – Marta 6;0, P – dorosły II 251]

Dla pytań z *jak* oraz pytań z *dlaczego* to jest znamienne, że zmuszają odbiorcę do większej aktywności intelektualnej. Stąd jego odpowiedzi można nazwać koncepcyjnymi.

Dialogi koncepcyjne wyróżnia też rodzaj spójności między tworzącymi go kwestiami. Jest nią spójność implicytna. Oto przykład pytania, którego siła przyciągania mierzona wolnością daną na wybór formy odpowiedzi doprowadza do ujawnienia szczególnej weny u małego informatora.

R – Powiedz mi, jak ty się bawisz? bawisz się w wojnę? tak?

K – *Tak. Tylko że mam brata, ale on do mnie tylko przyjeżdża, bo poza tym on u mnie nie mieszka, tylko u babci. Ale on, ten Marcin, bo jest mały, ale rozwała zabawki po całym pokoju. Jeszcze nooo, jak ja do niego przyjadę, on mi nie da żadnych zabawek. Wychodzę na ogród, to tam są pokrzywy. Można się ukłuć, można się ukłuć, ukłuć. No to jeszcze tam są mrówki. Przychodziliśmy kiedyś z tatusiem, nikogo nie było w domu, ale sami urwaliśmy. Bo babciaaa, jak mnie tatuś zostawił, to oni tam byli chuligani. Jak oni tu przyszli, to oni marnowali, dlatego.* [K – Konrad 5;0, R – dorosły XVII 25]

Mimo braku jakiegokolwiek miary dla formy tej wypowiedzi, sublimacja jej sensu okazuje się możliwa. Dla Konrada jedną z form zabawy jest obcowanie z młodszym bratem w otoczeniu zabawek. Pewną atrakcją w jego codziennym życiu stanowi ponadto włączęga po zaroślach i obserwacja życia drobnych istot (mrówek). Zajęcia, jakie Konrad dla siebie obmyśla, przynoszą mu określone korzyści, bodajby takie, jak wniosek, że pokrzywa może poparzyć, że karygodne jest marnowanie takiego ziela, że

¹⁴ H. Borowiec, *Opis jako narzędzie w badaniach socjolingwistycznych*, „Zeszyty Naukowe WSP w Szczecinie, 38. Prace Wydziału Humanistycznego”, 11, 1982, s. 65–82; M. Głowiński, *Zarys teorii literatury*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1972.

jednych ludzi można uznać za przyzwoitych, zachowania zaś innych ocenić jako chuligańskie.

Blisko spokrewnione z odpowiedziami koncepcyjnymi są odpowiedzi referujące. Są to formy narracyjne dyskrecjonalne, zbliżające się do opowiadań¹⁵. One najwyraźniej wskazują na rozległość wiedzy (braku wiedzy), jaką ma (nie ma) dziecko w przedstawianiu określonej fabuły, w łączeniu jej ze zdarzeniami rozgrywającymi się w określonym czasie, z pełną tych zdarzeń zmiennością, dziecko zdradzi się z umiejętnością (lub jej brakiem) sytuowania zdarzeń, osób i rzeczy w określonej płaszczyźnie przestrzennej, uzna (nie uzna) za potrzebne ocenić coś, uzasadnić, dokonać określonej selekcji wątków i w określony też sposób skomponować wypowiedź. Oczywiście wybór konkretnego tematu uzależniony jest od woli dziecka, chociaż dziedzinę, w jakiej mu przyjdzie się poruszać (film, bajka, przygoda, zdarzenie codzienne), wyznaczy dorosły interlokutor.

Tak było w wypadku grupy dzieci rozprawiających o duchach, zjawach i siłach nieczystych, różnych filmach z gatunku sensacyjnych (thrillerów itp.) i fantastycznych zdarzeniach posłyszanych od kogoś lub będących wynikiem własnych fantazji.

R – *Ja byłam raz na podwórku i przed nami jest drugi blok. Z tamtego bloku jest taka Teresa, z mojego bloku trochę koleżanek było, to powiedziały, że w ich klatkach jest biała babka, a w naszej klatce jest... są pijaki i ja w ogóle się teraz boję. Jak idę do przedszkola, to zawsze z mamą, muszę z mamą zdążyć, bo ja się boję, bo jak mama pójdzie, ja mieszkam na drugim piętrze bez parteru, a na trzecim z parterem, to ja idę, idę i patrzę. Tu schodzę, zobaczę, czy jest piwnica otwarta. Potem jak zejdem z schodów, to na jednym schodku czekam, aż ktoś wyjdzie, i dopiero pójdę. Ja się boję. Boję się sama do łazienki chodzić. [...] Nie, ja się boję, boję, jeszcze raz się boję. Bo koleżanki mi naplotły, jeszcze jak byliśmy tam koło wieczoru, to taka Iwona szła i kolega, jak... jak szły z różańcu, to poszły sobie tam koło... przez cmentarz, to jakiś ich brodac zgonił. Mnie się to raz przyśniło. Boże, jak ja się bałam. Potem się budziłam i całą noc nie spałam. Ja się boję, i jeszcze raz boję, boję, boję i jeszcze raz się boję. Żebyś ty był, Andrzej, w naszej klatce, gdybyś ty poszedł do naszej piwnicy, to tam leżą trupie czachy. [...] Jak raz byłam do takiego wnętrza, to zobaczyłam, że tam taki biały człowiek, takie coś. Jak raz szłam do Teresy tak przed wieczorem wchodzę do drzwi, patrzę, a tu takie coś wychodzi z taką siekierką białą. Postać człowieka. Ja uciekam. Ja już jestem na podwórzu, a on wychodzi z drzwi. I tu... tu jest piaskownica, a tu jest trawnik, to tu leżał taki kij. [rysuje, wodząc palcem po stole] Ja się przewróciłam, a to już prawie koło mnie. To ja szybko uciekam. Ja jestem na parterze, a ten jest już tam, gdzie ja się przewróciłam, i ten kij odsuwa. Ja już jestem na swoim piętrze o, a on wchodzi... on wchodzi do naszej klatki. Potem ja już szybko uciekam do domu. Patrzę przez dziurkę od klucza, patrzę, Teresa wychodzi z tych białych lachmanów.*

J – To jednak nie był duch(?) [R – Renata 5;1 XIV, J – dorosły 76–82]

A teraz o pytaniach dopingujących i o ich dość rozległym obszarze oddziaływania na dziecięcego współmówcę i wydobywania z niego wiedzy na określony temat. Pytania dopingujące, można z powodzeniem nazwać również pobudzającymi, zagrze-

¹⁵ M. Głowiński, *Zarys teorii literatury*, s. 335.

wającymi lub pytaniami-bodźcami, stanowią obszerną grupę. Jest to grupa pytań formalnie trochę zróżnicowana, ale przyświeca im jedna i ta sama intencja – zachęcić informatora do zabrania głosu. Owa zachęta może dotyczyć zarówno identyfikowania obiektów, jak i opisywania tychże, także opowiadania o zajściach i zdarzeniach. Pytania dopingujące powołuje do życia sytuacja i kontekst.

B – *A białego z czerwonym nie ma chyba jeszcze(?)* [w czasie robienia choinkowych ozdób z kolorowych wstążeczek wiązanych w kokardki]

M – *Wstyd! Nie ma takiego koloru!* [nie dopatrzyłyśmy] [M – Magdalena 4;8, B – dorosły XLIII 520]

B – No to możesz mu zwrócić chyba uwagę?! *Jak myślisz?*

E – *Mogę mu zwrócić, mogę go nabić kijem.* [E – Elwira 6;0, B – dorosły XXXIX 33]

Takimi pytaniami wyraźnie się prowokuje współmówcę do zabrania głosu. I faktycznie, te pytania są replikowane. Odbiorcy (dzieci) potwierdzają, że wyczuwają, że odbierają intencje swojego interlokutora i chcą z jakichś powodów odpowiedzieć na pytanie ukryte w kwestii dialogowej. To pytanie mogłoby przybrać postać: *Nieprawdaż?; Czy się nie mylę? [w swoim sądzie, zdaniu, przypuszczeniu, w swojej opinii]; Co ty na to?; Jak myślisz?; Prawda?; Czy tak? itp.*

Kwestia dialogowa z implikowanym *Co ty na to?* osiąga szczególną siłę oddziaływania na dziecko i przyciągania go. Jest to możliwe dzięki konstatacjom, jakie przedkłada, i olbrzymiemu bogactwu asocjacji, jakie wywołuje. Komponent konstatywny w sekwencji inicjatora wyraźnie dominuje (w płaszczyźnie powierzchniowej) nad komponentem wolitywnym, przedstawiając nadawcę jako kogoś, kto tylko z pewnych względów woli nie pytać wprost.

Istnienie sensów ‘nie wiem i chcę się dowiedzieć’, ‘nie jestem pewien i chcę się upewnić’ jest sygnalizowane przez kontur intonacyjno-akcentuacyjny wypowiedzi i niekiedy określone leksemy modalne jako najwyrazistsze wykładniki – generalnie biorąc – polemicznej postawy nadawcy, będącej wynikiem przyjęcia innej, różnej (ale również nawet podobnej) w stosunku do odbiorcy perspektywy widzenia zjawisk. Nadawca mówiąc, co mówi, i mówiąc, jak mówi, liczy na to, że poza krótkim *tak/nie* lub ich ekwiwalentami odbiorca ma więcej do powiedzenia. Pytanie typu *Nieprawdaż?* wyróżnia nadawcę jako tego, który zadał sobie trud szukania takiej formy wyrazu, która zarówno jemu, jak i odbiorcy daje szansę innego zachowania niż proste rozstrzygnięcie na tak lub nie i dysjunktywne podejście i która daje szansę innego ujmowania zjawisk niż prosta alternatywa. Równocześnie więc nobilituje ona taką wymianę zdań na dialog konwersacyjny.

Analizując pytania dopingujące, nie sposób przeoczyć pytań dopingujących intonacyjnie. Są to pytania, które przez zamierzoną elipsę zaimka pytajnego jako znaku niewiadomej i odpowiednio wyolbrzymioną intonację tego członu *datum quaestionis*, który bezpośrednio poprzedza niewiadomą, idealnie maskują oczekiwanie nadawcy na uzupełnienie (kontynuację), a czasem wprost wyrażają polecenie wprowadzenia przez odbiorcę brakującej w schemacie pytania pozycji. Przypomnienie kilku przykładów

owej współpracy rozmawiających w tworzeniu całości tekstowej będzie – jak sądzę – na miejscu, tym bardziej że nie spotyka się w ten sposób toczonych dialogów między dorosłymi.

B – Raz dwa trzy. [odliczając pola na planszy pewnej gry] *Jesteśmy na jednym?...*

E – Miejscu. [E – Elwira 5;6, B – dorosły XXXVIII 188]

B – *Nie będę grabiła tam dywanu, tylko?...* [chodzi o wyskubywanie przez dziecko włosów z dywanu za pomocą dziecięcych grabek]

M – Podogę (?) [podłogę; upewniając się] [M – Magdalena 2;6, B – dorosły XXXVIII 621]

Wiedza¹⁶ jest stałą wartością konstytuującą (każdą?) wypowiedź i czynnikiem zapewniającym ciągłość konwersacji. Wspólna (przynajmniej w jakimś zakresie) wiedza rozmawiających sprawia, że ich intencje odkrywają się¹⁷, dzięki czemu obaj potrafią się wzajemnie zrozumieć. Odślania się przede wszystkim oczekiwanie eks-

¹⁶ J. Bralczyk, *O leksykalnych wyznacznikach prawdziwościowej oceny sądów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1978.

¹⁷ Główną różnicę między wskazanymi pojęciami upatruje się w zależności wypowiedzenia od kontekstu (implikatura) lub braku tej zależności (presupozycja = logiczne wynikanie). Oba pojęcia wiążą się jednak ze sobą w „ogólnej strukturze wiedzy o świecie” – jak zauważa Awdziejew (1987: 63 i n.). Za każdym razem, gdy terminy zostaną użyte, pojawiają się obok nich wyjaśnienia w rodzaju tego: „Pod terminem presupozycja rozumiem informację (zbiór informacji), która (które) dana wypowiedź w określonym kontekście (sytuacji) zawiera implícite, a która (które) nie jest w niej wyrażona eksplicitnie”. Cytat pochodzi z książki Mazura (1986: 137). Albo: „Presupozycjami są przemilczane założenia (przyzpuszczenia), które mówiący przyjmuje pod powierzchnią zdania”. Cytuję tu Dresslera (1973: 74). Często obok tych terminów pokazują się słowa w charakterze ich bliskoznaczników, np.: wyrażenie informacji w sposób niejawni; myśl sformułowana nie wprost; przekazanie informacji w sposób ukryty; informacje założone; przemilczenie; pragmatyczna supozycja; pragmatyczne założenie; treści przyjmowane; różne treści do zrozumienia; treści przekazywane mimochodem; założone warunki użycia, a także wiele innych. W swoim rodowodzie znaczeniowym oba ww. terminy mają takie wspólne „semy”, jak: domniemanie, domysł, przypuszczenie, podsuwanie jakiejś myśli, podpowiadanie, zawieranie w sobie czy pociąganie za sobą. Jeśli w redagowanej rozprawie użyję gdzieś wspomnianych terminów, to za każdym razem będę miała na uwadze takie treści, takie znaczenia, których człowiek z jakichś względów nie jest w stanie w danym momencie, nie może, nie chce, nie powinien powiedzieć lub chce, ale woli to robić drogą okrężną. Por. Pisarkowa 1986: 30; Bralczyk 1977: 174. Pytania mogą mieć przecież własną strukturę. Charakteryzuje się ona obecnością pewnych wyrazów pytających (zaimków, partykuł), swoistym porządkiem słów (inwersja) i uporządkowaniem brzmieniowym. Aby na przykład wypowiedzenie *Proszę podać mi sól* stanowiło właściwą prośbę, zarówno autor, jak i odbiorca muszą dzielić wiedzę o tym, że jest to sytuacja spożywania posiłku, i owa sól prawdopodobnie znajduje się na stole, przy którym siedzą. Ta wspólna wiedza w kontekstowej sytuacji zapewnia, że wypowiedź zostanie zinterpretowana jako prośba. Tak widzi tę kwestię S.E. Schiffer, *Meaning*, Oxford University Press, Oxford 1972. Zob. również E. Müller, *O znaczeniu – wśród małych dzieci – i w ogóle*, [w:] *Wiedza a język*, t. 1: *Ogólna psychologia języka i neurolingwistyka*, praca zbiorowa pod red. I. Kurcz, J. Bobryka, D. Kądziaławy, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986, s. 55–74.

ploratora na reakcję dziecka. Dziecko to pojmuję i nie pozostaje obojętne. Taka informacyjno-sprawozdawcza wypowiedź pociąga za sobą nawet obowiązek zabrania głosu, obowiązek ujawnienia tego, czy odbiorca myśli o tym samym co nadawca i czy tak samo jak nadawca. A jeśli nawet myśli on inaczej niż inicjator rozmowy o danej sprawie, to ten fakt nie niszczy wspólnoty „interesów” obu stron. Ten wspólny interes to przede wszystkim zaspokojenie czyjejs potrzeby wiedzy, wiedzy na określony temat.

M – To widziałyśmy jedną meduzę. To była jedna meduza. I ta jedna meduza wylała, nie, ją morze wylało i ona sobie tak pływała w tej brudnej [wodzie]. Elwira wzięła ją na ręce. Ona wcale nie parzyła.

B – Wrzuciła ją na głęboką wodę, tak?

M – Nie, położyła ją.

B – I co? *To wtedy zdechnie taka meduza.* [Nieprawdaż?]

M – Nie. Ona położyła ją na ten... tam do brudnej wody.

B – Aha. *A może meduzy lubią płytką wodę i brudną, ha?*

M – Nie, lubią głęboką i płytką. To zależy od... od tych... to zależy od... od takich tych...

B – Od ich chcenia. *To zależy, co im się chce aktualnie.*

M – No. [M – Magdalena 3;0, B – dorosły XLIV 470–478]

D – *Bo ryby... bo ryby takie malutkie, to by się w morzu utopiły w takim morzu wielkim.* [Nie sądzisz?]

J – Utopiłyby się? Nie. One tam pływają przecież. Tak. [to przecież ich naturalne środowisko] [D – Dorota 4;6, J – dorosły XII 603]

Pytania zatem nie biorą się z próżni. Żeby pytać, uczestnik komunikacji musi coś wiedzieć, musi uprzednio zgromadzić i przyswoić sobie trochę wiadomości, które mogłyby się okazać dla współrozmówcy pociągające, musi przynajmniej krytycznie spojrzeć na swoje możliwości intelektualne. Wypowiedź inicjatora dialogu jest przede wszystkim wypowiedzią skierowaną do kogoś¹⁸, kogoś bardzo konkretnego, nazwanego, o kim się już coś jednak wie.

Koreferencja nadawcy i odbiorcy – generalnie biorąc – następuje w płaszczyźnie logicznotreściowej. Sposób ujęcia treści może być taki, że ujawni jedność perspektywy widzenia określonych spraw. Sposób ujęcia treści może być też taki, że ujawni zdecydowane przeciwieństwo sądów. Po prostu odbiorca (tu: dziecko) zabiera głos, ponieważ nie zgadza się ze swoim rozmówcą w poglądach, zdaniu, sądzie, ponieważ dostrzega jakieś zagrożenie dla siebie i swojej postawy. Zarówno skrajnie przeciwna,

¹⁸ Rozgraniczenia między wypowiedziami DO kogoś i DLA kogoś dokonał Lalewicz – J. Lalewicz, *Komunikacja językowa i literatura*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975. Na s. 57 swej książki powiedział m.in.: „Ogólnie można określić komunikat DO kogoś jako taki komunikat, który ze względu na swój sens implikuje i manifestuje określoną relację dramatyczną, w którym występuje jako JA wobec CIEBIE czy JA wobec WAS. Komunikat, w którym taka relacja jest zneutralizowana czy zawieszona, to komunikat DLA kogoś”.

jak i zgodna postawa partnerów konwersacji miewają podłoże aksjologiczne. To znaczy, że intrygujące (zachęcające do wypowiedzi) są wszelkie sądy, w których dokonuje się wartościowania rzeczywistości (nierzadko zdecydowanego i ostrego). Tą rzeczywistością w równej mierze okazują się i sami uczestnicy komunikacji, i ich wyobrażenia o jakichś sprawach. Wartościowania dokonuje się z perspektywy bardzo indywidualnej albo bardzo ogólnej. Subiektywność przedstawień dziecięcych, subiektywność o tej sile i takiej mocy, które dopingują do reakcji, obserwuje się w takim oto przykładzie.

W – Dobrze ci to wyszło. [rysunek]

A – *Tak o powylażone?! Idź! I co to jest?! Skreślone. Tu powylażyło nie wiadomo co, tu powylażyło, tu, tu, tu!*

W – A co to w ogóle jest?

A – Szlaczki. [A – Anna 6;0, W – dorosły XV 191]

Wartościowania można dokonywać również z perspektywy ogólnej. Uczestnik komunikacji może czuć się zobowiązany do zabrania głosu ze względu na obiektywizację sądu wygłoszonego przez współpartnera. Po prostu któryś z rozmówców występuje w roli przemawiającego niejako (nawet) za powszechną zgodą. Nie sposób więc nie zareagować na głos ogółu, na formułę wyrażającą prawdy uniwersalne, prawdy, które usankcjonował czas i zwyczaj, zareagować często bodajby po to, by zburzyć schemat. W materiałach dziecięcych są na takie postawy przykłady. Przedstawię na razie jeden. Jego ogólną wymowę – jak się wydaje – można ująć w słowa: wypada się wytłumaczyć z czegoś lub wytłumaczyć coś tak dla własnego, jak i ogólnego pożytku.

M – Ale *nie mówi się* ..., ciociu, ale *nie mówi się* „kur zapiał”?! Bo to brzydko. E. się nauczyła mówić „kur zapiał”.

B – Lepsze to niż „kur...mać”, nie?

M – No. [M – Magdalena 5;0, B – dorosły XXXVII 2]

Bez względu jednak na to, z jakiej perspektywy inicjator rozmowy dokonuje oglądu zjawisk, to zwykle argumentuje swoje stanowisko, dążąc do supremacji. Na polemiczny charakter replik wskazują zazwyczaj słowa: *przecież, ale przecież, jednakże, jednak, ale, ale właściwie, mimo to, a mimo to* itp. Dowodzą one częstokroć także braku konsekwencji w wypowiedzi współrozmówcy, wytykają sprzeczności w przekazie i w ten sposób nie pozwalają innym uczestnikom rozmowy na indolencję, wprost przeciwnie, nakłaniają ich do obrony własnego stanowiska.

B – Bo my się tak w szkołę bawimy, ja cię pytam. Nauczycielka wywołuje do odpowiedzi M. I ci mogę postawić dwójkę lub piątkę za opowiadanie. No! [opowiadaj]
E – *Przecież mam całą buzię pierogów!*

B – Aha, masz całą buzię pierogów. Dobrze. Poczekamy, aż skończysz, tak? Dobrze. A w tym czasie mogę ci jedną zwrotkę przeczytać. [E – Elwira 5;2, B – dorosły XLI 288]

Uczestnicy komunikacji są w stanie zapewnić jej ciągłość, włączając się sobie nawzajem w tok wypowiedzi na zasadzie uprzedzania myśli. Każdy z nich może więc wystąpić w roli „nadzorcy wywołu”, w roli rywalizującego z partnerem w przekazywaniu istotnych informacji. Jest to rywalizacja pożyteczna, bo dzięki owemu wyprzedzaniu myśli inicjator konwersacji może jej nadać pożądany przez siebie kierunek. Na przykład może uprzedzać ewentualne absurdy. Specyfikatorami wskazanej tu intencji wypowiedzeniowej mogą być wówczas (wspierające intonację) leksemy: *chyba, podobno, zapewne, wygląda na to, że...* itp.¹⁹

Przed wszystkim jednak odbiorcę inspiruje niepewność nadawcy, jego niepełne przekonanie co do prawdziwości wygłoszonego sądu, hipotetyczny charakter tego sądu. Wygląda na to, że odbiorca potrzebny jest nadawcy do rozwiania niepokoju. Adresat decyduje się na skomentowanie wypowiedzi inicjatora takie, które pomoże odkryć prawdę. Specyfikatorami wskazanej tu intencji wypowiedzeniowej mogą być wówczas (wspierające intonację) leksemy: *chyba, podobno, zapewne, wygląda na to, że...* itp.²⁰

Konkludując: replika odbiorcy nie przeczy istnieniu w wypowiedzi nadawcy utajonego pytania. Obie sekwencje związane ze sobą kontekstowo tworzą monotematyczną całość, w której dominuje funkcja akumulatywna²¹, polegająca na utrwalaniu doświadczenia społecznego. Wypowiedź inicjatora ewidencjonuje po prostu pewną wiedzę i ujawnia możliwość jej wzbogacenia, tj. otwiera miejsca dla wszystkich tych sytuacji, które dadzą się pogodzić z tym, co jest wiadome w danym momencie w tekście inicjatora dialogu. Dzięki owemu konkretno-przedmiotowemu charakterowi wypowiedzi adresata tworzy się spójna całość. Innymi słowy replika odbiorcy jest do czegoś odnoszona. Wskaźnikiem tego odniesienia jest właśnie założone w tekście nadawcy pytanie – konektor obu kwestii.

Ponadto osobliwa formuła intonacyjna wypowiedzenia implikującego pytanie każe wnioskować o możliwości koneksji w perspektywie wyznaczonej przez inicjatora

¹⁹ Wyrazowe środki informujące o niepewności sądu szczegółowo omawiają J. Bralczyk, *O leksykalnych wyznacznikach prawdziwościowej oceny sądów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1978 oraz D. Rytel, *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*, Polska Akademia Nauk, Komitet Słowianoznawstwa, Wrocław 1982.

²⁰ Słowa te Z. Klemensiewicz (*Zarys składni polskiej*, PWN, Warszawa 1969, s. 26) nazywa dodatkowymi wyznacznikami intelektualnymi (oceniającymi i interpretacyjno-uwydatniającymi) i przypisuje im rolę wyrażania postawy mówiącego względem treści wypowiedzenia, wyrażania oceny stosunku do rzeczywistości tego stanu rzeczy, o którym się mówi. S. Jodłowski z kolei (*Podstawy polskiej składni*, PWN, Warszawa 1976, s. 21) wyrazem tym nadawał bądź wartość modulantów waloryzujących treść logicznie, czyli wartość polegającą na charakteryzowaniu stosunku treści wypowiedzi do rzeczywistości, bądź wartość modulantów modalnych, czyli komponentów wypowiedzenia, poprzez które zaznacza się rodzaj postawy mówiącego wobec realności treści wypowiedzi. Należy tu dodać jeszcze i tę informację, że w większości prac zajmujących się tym tematem wskazane leksemy nazywane są wyrazami modalnymi.

²¹ Terminu tego używam za S. Gajdą (*Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, PWN, Warszawa 1982).

wymiany zdań. W tej wymianie może on spełniać rolę sternika, rolę ważną, bo organizującą dialog (polilog) przynajmniej na poszczególnych etapach jego stawania się, jeśli nie kreowania go jako zamkniętej całości. Tę rolę adresat odbiera jako znaczącą, stąd jego na ogół aktywny stosunek względem rozmówcy. Adresat jednak nie stoi pod przymusem zabrania głosu. On chce coś powiedzieć, bo czasem (myślę tu głównie o dziecięcym adresacie) ma coś do powiedzenia. Mówiąc, dowodzi jednocześnie, że nie tylko ogarnia znaczenia implikowane w tekście przedmówcy (więc to, że ktoś poszukuje z nim kontaktu), ale również dostrzega i rozpoznaje nawet potrzebę wiązania tego, co mówi, z efektami, o których wywołanie chodziło.

Analizowane tu dialogi wskazują na istnienie określonej intencji strategicznej ich uczestników. Szczególnie wyraźna jest ona u eksploratorów, którzy próbują nadać swoim rozmowom z dziećmi atrakcyjniejszy kształt, testując jednocześnie językowe możliwości dzieci, ich mowne ambicje i aspiracje. Odbiorca doskonale orientuje się w tym, że inicjator rozmowy niekiedy pozoruje tylko swą niepewność czy bezradność w rozwiązywaniu problemów. On wie, że nadawca chciał zapytać, ale nie chciał użyć formy pytajnej, dlatego nie odmawia udziału w konwersacji. Zdarza się i tak, że jest gotów drażnić każdy wątek i dociekać wszystkiego, co ma jakikolwiek związek z tematem. Nie daje to jednak podstaw do wniosku, by dzieciom na równi z dorosłymi znany był ten sam (estetyczny) kod językowy i te same zasady gry dialogowej. Rzecz dla mnie jasna, że głównym celem takiej wymiany słów nie jest wzajemne kokietowanie się rozmawiających wyszukaną formą pytań, lecz komunikowanie określonej wiedzy osobom zainteresowanym.

W obrębie pytań dopingujących mieszczą się również pytania perswazyjne. Za takie uważam m.in. te:

Co gapisz sie?! Tu trzeba operacje robić. [= skup się, nie rozpraszaaj się, uważaj]
 [Urszula 4;11, LV 145]

Ciociu, jak ty wykręciłaś?! patrz! [= źle zakręciłaś stoik z klejem] [Magdalena 4;8, XLIII 612]

Z – Ale dlaczego ten kwiatek jest zielony?

A – *No to co?! [= taki jest, bo taki właśnie chciałam namalować]* [A – Agnieszka 4;0, Z – Zbigniew 5;6, LXI 20]

T – To co to jest? [o rysunku]

A – [milczy]

T – Szklanka czy co?

A – *A po co masz wiedzieć?* [= nie musisz wiedzieć] [A – Agnieszka 4;7, LI 77, T – ojciec]

Dla odbiorcy wszystkie te wypowiedzenia mają stanowić bodziec do korekty zachowań (werbalnych lub pozawerbalnych) pod kątem sugestii nadawcy, która idzie tu przeważnie w kierunku zakazu czegoś.

Myśl, którą pragnę zwięźnić powyższe rozważania, to myśl o szczególnej roli pytań w sterowaniu interakcją. Ze wszystkich aktów illokucyjnych pytania najmocniej

przyciągają do siebie inne wypowiedzi, wypowiedzi pochodzące od poszczególnych uczestników rozmowy. Odbiorcy pytań są zmuszeni do ich interpretacji oraz do interpretacji sytuacji, w których te pytania zostały zadane. W zależności od tego, czy są to płytkie czy dogłębne interpretacje, odpowiedzi mogą uzyskać opinię replik mniej lub bardziej udanych i mniej lub bardziej skutecznych. Mówiąc najogólniej, partner rozmowy może rozumieć, o co chodzi innym mówiącym / innemu mówiącemu, ale nie musi się zgadzać z tym, co przed nim powiedziano. Dzieci niezwykle łatwo wchodzą w te zależności, rozumieją je i reagują na nie, reagują na podobieństwo reakcji dorosłych. Dzieci rozumieją na przykład pośrednie akty mowy i same takie akty spełniają (pytania perswazyjne na przykład), szybko się też orientują, kiedy w dialogu zostaje naruszona zasada rzeczowości (na przykład pytania fatyczne), kiedy wypowiedź jest aluzyjna, kiedy jest błędna lub kiedy sama wprowadza w błąd²². Uzasadnienie i źródło takich zachowań Gordon i Ervin-Tripp²³ widzieli w codziennych rutynowych czynnościach, kontaktach społecznych, wspólnych normach i wartościach społecznych, kulturowych i grupowych, jednym słowem – ujmę to po swojemu – w codziennym życiu i w codziennej praktyce językowej. Z takiego właśnie szerokiego kontekstu dziecko wyprowadza wnioski na rzecz swoich i cudzych działań.

Siła oddziaływania pytań i ich komunikacyjna skuteczność jest tak duża, że można im przypisać i zamiar interpersonalny, i interpersonalną funkcję. Pojawiając się między poziomem organizacji gramatycznej wypowiedzi a poziomem organizacji pozajęzykowej, funkcja ta pozwala – jak mawiał Halliday i Wells²⁴ – wyrażać role społeczne i role wynikające z samego procesu komunikacji, a samą wypowiedź, zrodzoną na styku obu poziomów, nazywać dyskursem²⁵.

Poznanie w dziecięcych definicjach

Definiowanie i eksplikowanie można potraktować jako synonimy określania, wyznaczania, wyjaśniania i ograniczania, ponieważ każdego z tych pojęć można użyć, gdy się chce wyłuszczyć treść znaczeniową jakiegoś innego pojęcia. Definicje i eks-

²² Akcentował to również A. Awdiejew, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*, „Rozprawy habilitacyjne”, nr 117, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1987, w szczególności s. 61.

²³ D. Gordon, S. Ervin-Tripp, *The structure of children's requests*, [w:] R.L. Shliebusch, J. Pickar [eds.], *The Acquisition of Communicative Competence*, University Park Press, Baltimore 1984, s. 295–321.

²⁴ M.A.K. Halliday, *The Functional Basis of Language*, [w:] *Explorations in the Functions of language*, E. Arnold Ltd., London 1973; G. Wells, *Learning to code experience through language*, „Journal of Child Language” 1974, 1, 2.

²⁵ M. Couldhard, *An Introduction to Discourse Analysis*, London 1977, s. 6–7; M.A.K. Halliday, *Language Structure and Language Functions*, [w:] J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*, Cambridge University Press, Harmondsworth, Penguin 1970, s. 140–165.

plikacje dziecięce powierzchniowo często odbiegają od używanych w języku pisanym (naukowym) formuł definicyjnych²⁶, ale na ogół mieszczą się w schematach definicji znanych uczonym.

Próby definiowania i eksplikowania podejmowane są już przez dzieci w wieku przedszkolnym. Rozpatrywane na materiale obejmującym głównie rzeczownikowe nazwy konkretów i abstraktów oraz wyrażenia i zwroty frazeologiczne, a intuicyjnie ocenione jako częste w codziennej praktyce językowej oraz znane społeczności dziecięcej, dowodzą także wycucia tekstowości w aspekcie jej intencji, granic i koherencji.

Definicje dziecięce przybierają postać krótszych bądź dłuższych tekstów, od jednego zdania czy jego równoważnika po wielowypowiedzeniowy dialog lub polilog, reprezentując w zasadzie tzw. gatunek prosty, illokucyjnie jednorodny. Dziecięce definiowanie zwykle jest niedostateczne, tzn. nie zawsze prowadzi do identyfikacji desygnatu objętego definiowanym pojęciem. Wiedza dziecka jest niezdeterminowana, chociaż jest przekazywana w formie kategorycznej. Jak bardzo dziecięce definiowanie bywa niedostateczne widać na podstawie wprowadzanych tautologii, np. *Ciocia to jest ciocia*. [Tomasz 6;0] Na podstawie dziecięcych deszyfracji znaczeń często z trudem rozpoznaje się obiekt koreferujący z pojęciem albo w ogóle się go nie rozpoznaje. Np.:

M – ... *zbudował sobie taki ten, wiesz, że się lata tak...*

B – Aha. Lotnię.

M – Nie. *No taką lotnię*. [M – Magdalena 5;0, B – dorosły, XXXVII 292–294]

Podobnie za szeroka jest i definicja dotycząca *pożaru*, zamieszczona poniżej.

B – Co to jest pożar?

E – *Pożar to jest taki, co się jakiś tam pali...* [E – Elwira 5;6, B – dorosły XLVI 151]

Definicja ta jest za szeroka, ponieważ można by nią objąć również palący się papieros.

Definicje budowane przez dzieci na ogół nie podają zespołu cech właściwych wyłącznie definiowanemu pojęciu. Nie jest to więc jednoznaczna charakterystyka zjawiska czy przedmiotu, które koreferują z pojęciem. Gdyby nie wspólna wiedza partnerów komunikacji na temat realiów sytuacyjnych, w jakich doszło do wymiany zdań, prawdopodobnie nie dałoby się zidentyfikować obiektów charakteryzowanych w ten sposób. W wypadku pierwszego przykładu dziewczynka usiłowała opowiedzieć o sportowych wyczynach Bolka i Lolka z filmu dla dzieci. Ściganie na lotni bocianów krążących po niebie było treścią jednego odcinka telewizyjnego serialu. W drugim przykładzie dziecko zdawało relację z wizyty na wsi. Głównym wydarzeniem w miejscowości, do której jeździło, był pożar piekarni.

Dziecięce definiowanie bywa niedostateczne ze względu na zbyt wąskie zwięźlenie zakresu treści charakteryzowanego pojęcia.

²⁶ Z. Ziemiński, *Logika praktyczna*, PWN, Warszawa 1974, rozdz. IV: *Definicje*, s. 44–56.

B – Powiedz mi, Elwira, co to jest *odpust*.

E – *Odpust, to kramarze są*. [E – Elwira 5;6, B – dorosły XLVI 177]

Istota odpustu zasadza się na czymś innym. Obecność na nim kramarzy jest niekoniecznym elementem definicji, aczkolwiek przez swą barwność spektakularnym, co w wypadku dziecięcego odbiorcy (choć również i dorosłego) nie jest bez znaczenia.

Potoczne definiowanie z pewnością daje wyobrażenie o sposobie widzenia świata także przez dzieci. Jest to widzenie fragmentaryczne. W perspektywie, jaką przyjmuje mały informator, wkomponowany jest jego osobisty zysk. Z odpustu dzieci wyciągają zazwyczaj takie korzyści, jak na przykład to, że się im kupuje zabawki, różne bibeloty, słodycze, mniej ważny jest natomiast fakt darowania przez Kościół kary za grzechy pod warunkiem wykonania pewnych praktyk religijnych, stąd prototypowy w definicji dziecięcej wydaje się właśnie *kramarz*, a nie *wybaczenie*. Zacieranie sakralnego wymiaru opisywanego zjawiska zauważa się właśnie w potocznym języku, z którego dzieci czerpią przecież obficie.

Dziecięce definiowanie jest przede wszystkim referencyjne, odniesieniowe, mniej zaś metajęzykowe. Jeśli chodzi o metajęzyk opisu, to wiąże się on z ujawnianiem pochodzenia definiowanego słowa i typu stosowanej procedury słowotwórczej: *Kominiarz to czyści kominy*. [Adam 6;0]. Ale *pęseta* – rzecz jasna – już nie.

E – *Nie ma tu takiej, co brwi wyskuba*.

B – Co wyskubuje brwi, takiej pęsety, tak?

E – No. [E – Elwira 6;0, B – dorosły XXXIX 139]

Chociaż w pewnych wypadkach można by się spodziewać neologizmów w tym względzie, możliwy by zatem był czasownik *pęsetować*, skoro w języku potocznym notuje się na przykład takie, jak te pochodzące od dzieci w wieku przedszkolnym: *rakietowanie* ‘sterowanie rakieta’, *samochodować* ‘jeździć samochodem’, *wyścigować* ‘ścigać się’, *wyżółtawić* ‘uczynić żółtym’, a także *usiekierować* ‘zarąbać siekierą’, *dartować* [garkować] ‘myć garnki’²⁷. Wyłączywszy wypadki, kiedy to dzieci w miejsce słownej definicji pojęcia wskazują na desygnat (wskazywanie ostensywne), do którego się ono odnosi, jak w wypadku:

G – Co to jest kompot?

E – *Kompot? Zaraz ci pokażę*. [biegnie do kuchni, przynosi słoik z kompotem i mówi]
To jest kompot. [E – Elwira 4;3, G – dorosły]

²⁷ Przykłady neologizmów dziecięcych pochodzą z książki H. Zgólkowej, *Świat w dziecięcych słowach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1990, s. 59–60, oraz z pracy L. Kaczmarka, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1997, s. 80.

skupić się wypada głównie na tych modelach definicyjnych stosowanych wobec pojęć, których swoistość polega na wyszczególnieniu funkcji desygnatu opatrywanego definiowanym pojęciem. Wypadki takiego definiowania i eksplikowania są najczęstsze.

P – A powiedzcie mi, co to jest *szpital*.

M – *Szpital to jest taki budynek, w którym się leczy ludzi, pan doktor bada, leki można jeść.* [M – Michał B. 6;0, P – przedszkolanka]

Częste wskazywanie na funkcje definiowanego obiektu może wpływać ze wzajemnych sugestii. Dzieci grupowo „popisujące się” swoją wiedzą kierują się zazwyczaj wypowiedziami swych poprzedników, usiłują dorównać temu pierwszemu, jego zdanie biorą za wzór. Nie stanowi to jednak bezwyjątkowej reguły.

W definiowaniu potocznym przedmiot hasłowy często przedstawia się jako współwystępujący przestrzennie, czasowo i funkcyjnie z innymi. Taką kolekcję czy pole znaczeniowe tworzą w poniższej definicji m.in. *doktor, pielęgniarka, opatrunki, lekarstwa, zastrzyki*. Są to stałe i konieczne elementy kształtujące wyobrażenie obiektu:

Szpital to jest taki budynek, w którym się leczy osoby. Moja mama była w szpitalu niedawno. Ale szpital... w szpitalu to jest pan doktor i leczy różne osoby. Jest też pani pielęgniarka i tak: są różne opatrunki, lekarstwa, są też za... żaszczyki. Michał Gęba niedawno też był yyy w szpitalu. [Kamil 6;0]

Definicje potoczne bywają oparte na wyliczeniach obiektów nadrzędnych lub podrzędnych w stosunku do definiowanego, a także na wyliczeniu i jednych, i drugich równocześnie. Podłączenie definiowanego obiektu do pojęcia nadrzędnego, czyli wskazywanie na przynależność przedmiotu do jakiejś klasy, obserwuje się w tym przykładzie:

P – Co to jest *pociąg*?

K – Pociąg to jest taka *maszyna*, co może być *osobowa, towarowa* [...]. Są też *pociągi elektryczne, ekspresowe*. [K – Kamil 6;0, P – przedszkolanka]

Definiowanie może polegać też na wskazywaniu skutków czegoś. Należy tu przykład:

E – A co to jest *wódka*?

A – *Żeby był ktoś pijany*. [A – Agnieszka 5;0, E – dorosły VI 523]

Może też chodzić o wskazanie na odbiorcę oddziaływania przybliżanego w definicji przedmiotu.

P – A co to znaczy *fajny*? [film]

M – No, że jest taki *dla dzieci* jakiś fajny. [M – Michał 5;0, P – dorosły XXXII 18]

Eksponowany bywa także cel oddziaływania przybliżanej rzeczy czy zjawiska.

Przyjaciół, to jest uł przyjaciółem się można baaawić, chodźć gdzieś, puszczać sobie latawca lato je... można biegać sobie e z przyjaciółem. Przyjaciół to jest po prostu taki ktoś, co się z nim bawi. To jest przyjaźni sie... [K – Kamil 6;0]

Model deficyjny stosowany przez dzieci zakłada również wymieniańie własności desygnatu:

P – Co to jest *ciocia*?

M. B. – *Ciocia to jest tak, bo przynosi niespodzianki.* [...]

A – *Ciocia, to taką osobą to miła jest, a ciocia po prostu może przynieść coś, może y... różne tam owoce przynieść.* [M. B. – Michał 6;0, A – Adam 6;0, P – przedszkolanka]

Ten sam obiekt może być definywany na zasadzie eksponowania jego pochodzenia:

Ciocia to jest siostra mamy. [Kamil 6;0]

W potocznym podejściu uwzględnia się ponadto użyteczność definywanego obiektu.

P – Co to są *wakacje*?

M. B. – *Wakacje, to można się bawić na wakacjach, latać, w piłkę grać, skakać.*

[M. B. – Michał 6;0, P – przedszkolanka]

Wiele definyjki tworzonych potocznie, w tym dziecięcych, polega na wymienieniu przykładów obiektów z grubsza odpowiadających charakterystyce tego wybranego. W wypadku hasła *zakupy* były to:

Zakupy, to jest jedzenie, chleeb, żywność. [Tomasz 6;0]

Swistość potocznego eksplikowania to kwestia odniesień kulturowych. Definyjąc *szkołę*, dzieci eksponowały fakt, że:

Trzeba być grzecznym i posłusznym. [Natalia 6;0]

Natomiast *kino*:

W kinie nie mo... nie można śmieć opakowaniami po chrupkach lub po popkornie. [Michał G. 6;0]

Potoczne definywanie to także kwestia uwzględniania symboliki przedmiotu hasłowego. W wypadku pytania *Co robisz, gdy zobaczysz kominiarza?* na ogół zgodnie odpowiadały, że:

Jak zobaczysz kominiarza, no to musi go... złap za guzik, to ci przyniesie szczęście. [Kamil 6;0]

W potocznych definyjach obiektów, podobnie jak w ich naukowych eksplikacjach, ujawniają się wieloznaczności. Hasło *blok* zostało w dziecięcych definyjach

rozpoznane jako mające trzy znaczenia: ‘blok rysunkowy’, ‘budynek mieszkalny’, ‘wyrób cukierniczy’. Jednakże konkretne znaczenia są eksponowane w tych eksplikacjach częściej niż przenośnie. Tę różnicę w proporcjach znaczeń wyraźnie pokazuje następujący przykład:

P – A kto to, według was, jest *złota rączka*? Co znaczy *złota rączka*?

A – *Złota rączka to może być złotoo, żelaza tata miał tako z drewna i się tacie połamała.* [Adam 6,0, P – przedszkolanka]

Budując definicje różnych pojęć, dzieci prezentują tzw. wiedzę potoczną. Potoczne definiowanie polega na zaczynaniu od cech przedmiotu najbliższych osobie definiującej, tych, które dana osoba uważa za najbardziej charakterystyczne. Są to często cechy już utrwalone w społeczeństwie, stereotypowe²⁸. Dziecięce definicje pojęć niejednokrotnie bardzo zaskakują, zaskakują przez swą jednostkowość i indywidualność.

Zdarza się jednak i tak, że na potoczną perspektywę wyobrażeń o świecie nakłada się ta bardziej naukowa. Bywa, że dzieci do swoich definicji wplatają pewne dane naukowe o obiektach. Zdarza się im łamać stereotypowe wyobrażenia rzeczy. Całkiem już zaskakujące ze względu na swą „scjentyficzność” są niektóre dziecięce definicje *Słońca*.

Słońce to jest taka wielka kula gazu, co promieniami tutaj nas grzeje. [Michał B. 6;0]

W zestawie danych zamieszczonych w definicji encyklopedycznej *Słońca*²⁹ informacja, że *Słońce jest ciałem gazowym o kształcie prawie kulistym* oraz informacja uszczegółowiające wymienioną zajmują najwięcej miejsca.

Porównanie sposobu dziecięcego definiowania *Słońca* z definiowaniem przez dorosłych czynionym na co dzień nasuwa wniosek o niemal całkowitej tożsamości ujęcia rzeczy, choć ujęciu bogatszym w stosunku do wiedzy dziecięcej o Słońcu³⁰. Potoczne definicje *Słońca*³¹, będące charakterystyką gwiazdy, obejmują m.in. dane, że Słońce jest źródłem światła, że tworzy kolekcję z Księżycem, że jest widziane m.in. jako jasne lub żółte, że ma kształt kuli, że wschodzi i zachodzi, że grzeje lub piecze, że jest

²⁸ Takie definiowanie – wedle słów J. Bartmińskiego – ma charakter kognitywny. J. Bartmiński, *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*, [w:] *Konotacja*, praca zbiorowa pod red. J. Bartmińskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 1988, s. 169–183.

²⁹ *Encyklopedia powszechna PWN*, 4, PWN, Warszawa 1976, s. 206.

³⁰ Trudno się spodziewać, żeby było inaczej, wszak dziecko używa języka do wyrażenia tego, co poznało ono w swym otoczeniu fizycznym i społecznym. Jednym słowem, dziecko przede wszystkim może zaprezentować to, czego się nauczyło w codziennych kontaktach z dorosłymi. Por. D.I. Slobin, *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*, (tłum. M. Smoczyńska), [w:] G. Wales Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* PWN, Warszawa 1980, głównie s. 404 i 405.

³¹ *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, red. J. Bartmiński, t. 1: *Kosmos: niebo, światła niebieskie, ogień, kamienie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996.

źródłem życia. W rysunkach Słońca dzieci uwzględniają jeszcze kształt ludzkiej twarzy, zwykle uśmiechniętej, a promykom nadają linię kędzierzawych włosów. Dla ilustracji zacytuję teraz pełny tekst dziecięcego polilogu o Słońcu.

P – A powiedzcie mi, co to jest *słońce*.

M. B. – Słońce [chórem wraz z innymi dziećmi] to jest taka wielka kula gazu, co promieniami tutaj nas grzeje.

A – Słońce, co daje nam ciepło, żeby przyszło lato, nie zima, bo potem nas w zimie tak ci zimno, a w lato jest tak ciepłutko, bo słońce wychodzi z zeszłego chmur.

T – Słońce jest do tego nam potrzebne, żebyśmy żyli i żeby był u... dzień i żeby była też noc.

K – Słońce to jest taka kula żółta taka y, co świeci promieniami i jest bardzo jasno, jest duuuużę i słońce jest bardzo, bardzo wysoko, daleko od ziemi, słońce jest na niebie.

L – To jest taka... słońce to jest taka wielka kurla, kula rozżarzona.

T – Słońce to jest taka wier... największa kula rozdrażona i tak grzeje mocno. Jak byśmy do niej podeszli, to by upiekła.

S – Słońce to jest taka kula, co można się przed nią opalać.

M. G. – Słońce to jest taka rozżarzona kula o... odległa od nas na sto pięćdziesiąt kilo... kilometrów. [M. B. – Michał 6;0, A – Adam 6;0, T – Tomasz 6;0, K – Kamil 6;0, L – Natalia 6;0, S – Sylwia 6;0, M. G. – Michał 6;0, P – przedszkolanka]

Interesujące, że budując definicje wybranych pojęć, wszyscy badani i przywoływani tu użytkownicy języka trzymają się najczęściej terminów o średnim poziomie ogólności.

Poznanie w strukturach argumentacyjnych

Uderzyła mnie błyskotliwość, z jaką dzieci wytaczają racje, chcąc przeforsować własne zdanie o czymś. One trafiają do przekonania, mimo że argumenty, jakie przytaczają, z rzeczowością i naukowością – z punktu widzenia dorosłego – nie mają wiele wspólnego. Trudno powiedzieć, czy ich zdolność argumentacji jest wystudiowana czy spontaniczna. Wiele przemawia za tym, że ten staranny dobór motywów i uzasadnień jest naturalny, ale równocześnie, że jest stymulowany, poparty głęboką i wnikliwą pracą nad myśleniem i językiem, do której zostały zachęczone przez wrażliwe, mądre otoczenie w osobach im najbliższych.

Dziecko wytrwale dąży do uporządkowania swojej wiedzy o świecie, próbuje ogarnąć otaczający je chaos zdarzeń i myśli i odnaleźć drogę w postępowaniu. Widać to już od najmłodszych lat. Dziecko szuka prawidłowości we wszystkim, co je otacza, i wyraża to językowo. Taka postawa uwidacznia się głównie w stosowanej argumentacji. Dzieci nie traktują argumentacji jako sztuki, raczej jako coś rozumowego, czym się trafia komuś do przekonania tak bardzo, że to wpływa na czyjeś widzenie rzeczy.

Środki argumentacyjne używane przez dzieci, czyli zespół argumentów, które służą do udowodnienia czegoś, do przekonania kogoś o czymś, wywołują opór dorosłych i najczęściej uśmiech, chociaż motywacja nie jest całkowicie pozbawiona sensu. Świadczą o tym okoliczności zdarzenia (faktu), jakie dziecko bierze pod uwagę, mówiąc o tym zdarzeniu (fakcie). Wypowiadali się na ten temat liczni psycholingwiści, z których przede wszystkim należy tu wymienić S. Kowalskiego³², S. Szumana³³, L. Wygotskiego³⁴, J. Piageta³⁵, J. MacNamara³⁶ i M. Donaldson³⁷. Szczególnie na myśli Donaldson chcę się tutaj oprzeć, mianowicie że przecieź dziecko w wieku przedszkolnym „wcale nie jest nastawione na to, co każde słowo znaczy w izolacji, ale interpretuje ono całą sytuację”³⁸, oraz na sędzie MacNamary³⁹, który utrzymywał, że „dzieci są zdolne do uczenia się języka właśnie dlatego, że dysponują pewnymi innymi umiejętnościami, a w szczególności stosunkowo dobrze rozwiniętą zdolnością nadawania sensu pewnym typom sytuacji, mianowicie dotyczącym prostych i bezpośrednich interakcji między ludźmi”. Od tych sytuacji zależy, jak odbieramy dziecięce motywacje (działań, zdarzeń, czynności, postaw czy sądów)⁴⁰.

Każda forma wypowiedzi jest interpretacją myśli podmiotu mówiącego. Jeśli wypowiedź ma tę samą formę, co myśl, jest wypowiedzią całkiem dosłowną, ale jeśli jej forma ma tylko niektóre cechy formy myśli, którą interpretuje, jest mniej dosłowna⁴¹. Z przemiennym traktowaniem obu zasad przychodzi nam się stykać w przypadku dzieci. Dzieje się tak, ponieważ są one jeszcze w okresie rozwojowym, proces akwizycji języka u nich ciągle trwa, tak że nie są w stanie ogarnąć wszystkich okoliczności zdarzenia.

Myśl dziecka w wieku przedszkolnym krąży wokół konkretnych faktów (zdarzeń, czynności, zamierzeń, pragnień itp.), dziecko wyraża językowo to, co wynika z jego bezpośrednich doświadczeń, ono interpretuje te fakty z perspektywy własnego w nie zaangażowania. Nie znaczy to jednak, że jest alogiczne. Wprost przeciwnie, mową i myśleniem dziecka rządzą prawa logiki, jednakże logiki potocznej, logiki wynikającej z obserwacji rzeczywistości⁴². Wyzyskane tu frazeologizmy oraz inne formy

³² S. Kowalski, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1962.

³³ S. Szuman (red.), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1968.

³⁴ L. Wygotski, *Mowa i myślenie*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1989.

³⁵ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, PWN, Warszawa 1992.

³⁶ J. MacNamara, *Logika i psychologia*, tłum. M. Zagrodzki, PWN, Warszawa 1993.

³⁷ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, tłum. A. Hunca-Bednarska, E.M. Hunca, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.

³⁸ Tamże, s. 73, 78–79.

³⁹ J. MacNamara, dz. cyt., s. 43–44.

⁴⁰ B. Boniecka, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1995, s. 18.

⁴¹ J. Ozdzyński, *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedzi dziecka*, [w:] J. Ozdzyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1995, s. 180.

⁴² K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, PWN, Warszawa 1965, s. 26.

wypowiedzi w charakterze argumentów, chociaż trochę językowo nieudolne, odbieram jako wysoce inteligentne i miarodajne w omawianych sytuacjach.

[Znudzony Mszą świętą w kościele chłopiec [M] ziewa, leżąc na krześle. Mama go upomina.]

G – Maciek! Usiądź normalnie jak inne dzieci. [z cicha, ale ze złością]

M – Oj mamo, nie mogę, tak *mnie w kościołach łamie* [zsuwa się z krzesła jeszcze bardziej, podnosi i opuszcza rękę] i o w karku... zobac. [kładąc głowę na kolanach mamy]

Tok rozumowania dziecka nie jest przesadnie skomplikowany. Chłopiec, aby udowodnić swą niemoc, ucieka się do argumentów natury zdrowotnej, nie bacząc, czy łamanie w kościołach, łamanie w karku jest w tej sytuacji dostatecznym uzasadnieniem niemocy. Stosuje te argumenty, licząc zapewne, że wrażliwość matki na niewygodę i dolegliwości syna będzie tak duża, że pozwoli mu leżeć. W przedmiotowej sytuacji został użyty argument do człowieka, *argumentum ad hominem*. Dziecko odwołuje się do namiętności matki, do jej czułości.

Motywacja może postępować w kierunku praktyczności, co się wyraża we frazie „Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje”. Praktyczność w powyższym przykładzie dotyczyła samego chłopca, w poniższym zaś zabawek i tyczy doboru w ogólności.

[Rankiem tuż po przebudzeniu. Maciej bawi się z mamą winylowymi figurkami bohaterów bajek.]

M – Ty będziesz teraz Gufi i Miki, dobrze?

G – Dobrze!

M – Miki! Gufi! Wstawajcie! Pobudka! [zmienionym głosem]

G – Dlaczego, Donaldzie, budzisz nas w środku nocy?!

M – No jak to?! *Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje*.

Motywowanie czynności emocjami obserwujemy w tekście:

[Rozmowa odbywa się wieczorem tuż przed zaśnięciem. Matka proponuje synowi, aby posłuchał bajki nagranej na taśmę magnetofonową.]

G – A może byś posłuchał bajki o „Dziewczynce z zapalkami”?

M – Nieee... bo ona jest wrzusająca [z powagą] i bym się tak rozplakał, ze *as by ci usy zwiędły*.

Dziecko przewiduje napływ silnych uczuć, skoro mówi matce o płaczu powodującym zwiędnięcie uszu. Frazeologizmu „uszy wędzną” ‘przykro słuchać’ używa się w sytuacji, gdy ktoś do wypowiedzi wprowadza na przykład słowa nieprzyzwoite, wulgarne, obsceniczne i czyni to w nadmiarze. Tu chłopiec nadał związkowi nowe znaczenie. Uszy mogą zwiędnąć ze wzruszenia, smutku czy litości. Ten argument przypomina *argumentum ad populum*. Jest to motywacja nierzeczowa, demagogiczna.

W dialogu:

[Syn wrócił właśnie ze spaceru z mamą.]

M – Ale ta rybka zaraz *zbaranieje*, co mammo?

G – Tak. [zdejmując płaszcz]

M – Nooo, *zbaranieje*, jak zobaczy ten nowy pokarm. A myśmy jej dawali ciasteczka, tylko na deser, złe żywienie, niezdrowe.

za pomocą frazeologizmu „zbaranieć” dziecko informuje, w jakim stanie znajdzie się rybka, którą karmić będą wraz z matką dobrym, zdrowym jedzeniem, przeciwnie, niż robili to dotąd. Zaskakuje kontrast, jaki tworzy mała rybka akwariowa z zachowaniem barana, zwierzęcia ogromnego w stosunku do rybki. Zdumienie czy zmieszanie przypisane rybce jest raczej osobliwym ludzkim zachowaniem. Mamy w tym wypadku do czynienia z argumentem *ad ignorantiam*, czyli rozumowaniem opartym na niewiedzy, tu – dotyczącej nie tylko diety zwierzęcia, ale również przypisanego rybce ludzkiego zachowania.

Dzieci potrafią też przekonywać z użyciem argumentu *ad verecundiam*, czyli powołując się na jakiś autorytet uznawany przez przeciwnika, odwołując się do szacunku dla osoby, w którą wierzy jego współmówca.

[Maciej kąpie się. Do łazienki wchodzi mama i stwierdza, że woda jest za chłodna, w związku z czym chłopiec powinien się szybko myć. Pojawia się również babcia i wyraża sąd odmienny o wodzie.]

B – Nieee... nie jest za chłodna [woda]. Niech się trochę pobawi [przed myciem].

M – Tak tak. Twoja matka, mammo, ma racje. A *kto nie słucha ojca, matki, to psiej skóry*.

Jak wiadomo, każde prawie dziecko lubi się pluskać w wodzie bez względu na jej temperaturę. Dziecko, chcąc przedłużyć zabawę, wyzyskuje odmiennosc sądu babci w stosunku do zdania mamy o wodzie, a także uległość babci wobec siebie. Dla przeforsowania swych racji wykorzystuje frazeologizm o posłuszeństwie dzieci wobec rodziców „Kto nie słucha ojca, matki, posłucha psiej skóry” ‘osoba krnąbrna w młodości jest skazana na przykre konsekwencje w dorosłym życiu’, czyli w rezultacie całe jego działanie przynosi korzyść właśnie jemu.

Przykłady można by mnożyć, bo przecież dzieci używają jeszcze argumentu *a fortiori*, stosowanego głównie w sytuacji, gdy się chce z pary argumentów wybrać najwłaściwszy, czy argumentu *ad rem*, argumentu *ad possessionis*, wreszcie *ad baculum* (do kija), argumentu *ad invidiam*, czyli pokazującego zaprzeczenie zawiści i uprzedzeń, oraz szeregu innych.

Przytoczone tu przykłady ujawniają całe dziecięce nastawienie do świata: wszystko, co regularne, podległe prawidłom, jest cenne, dzieci urzekają przejrzyistością swojej argumentacji.

O zasięgu dziecięcego poznania trudno wyrokować, wydaje się ono bezgraniczne. Ujawniają go nie tylko struktury występujące w charakterze argumentu, ale również

liczne inne. Frazeologizmy są wtopione w język dziecka, dzieci używają ich z dużą swobodą, czyniąc swe wypowiedzi interesującymi i barwnymi. Frazeologizmy pojawiają się, kiedy chodzi o zobrazowanie jakiegoś zajścia codziennego, z którym dziecko jest w ten czy inny sposób związane. Dzieci obracają się w świecie rzeczy dobrze im znanych, dlatego często wyławiają nielogiczność użycia frazeologizmu, kierują się w jego ocenie uczuciowością, potrafią jednak przywozić argumenty na znajomość swojej wiedzy „naukowej” o rzeczy, świadcząc jednocześnie o źródłach tej wiedzy (telewizja, książeczki, mądrzy opiekunowie dzieci). Czasem wykraczają poza zastane, utrwalone długą tradycją połączenia słów i tworzą nowe frazemy⁴³, łączą się w ten sposób ze współczesnością. Należy przewidzieć jeszcze determinanty kulturowe, społeczne i sytuacyjne, które czynią użycie frazeologizmów bardziej wyrazistym.

Należy odróżnić frazeologizmy, których dziecko używa, nie będąc o nie pytany, nieświadomym ich stosowania, wypływające z rozmowy przy okazji, od frazeologizmów użytych metatekstowo, których rozumienie dziecko ma dopiero podać, jak w przypadku *czytać w czyichś myślach*, frazeologizmu zarejestrowanego w rozmowie ojca z synem. Przenośnie – czytać w oczach, w myślach, w sercu ‘domyślać się, odgadywać’⁴⁴.

M – „Nudzi, nudzi” – ja powiedziałem? „Nudzi mi się?”

T – No właśnie.

M – Ja tego nie powiedziałem. *Czytales w moich myślach*.

T – Szeptales.

M – Aha.

T – A jak myślisz, można czytać w myślach czyichś?

M – Można. Domyśli się to, co powie, ale ja się nie domyślę.

T – No ale tak normalnie przeczytać w myślach to, co ktoś [niezrozumiale], można?

M – Nie tak łatwo.

T – Ale można w ogóle?

M – Czasem.

T – Tak?

M – No.

T – I kto tak może?

M – No ja nie wiem, może jak umią [sic!], to wszyscy.

T – Wszyscy?

M – Jakby umieli.

T – To myślisz, że wszyscy ludzie są tacy sami?

M – Nie.

⁴³ W. Chlebda, *Elementy frazematyki. Wprowadzenie do frazeologii nadawcy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu, Opole 1991.

⁴⁴ S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985. Dalej – SFJP. Tu: SFJP 1: 600.

T – Czy mogą być jacyś inni ludzie?

M – Inni mogą być. Na przykład Niemcy – nie wiedzą, o co nam chodzi, bo wiesz co?

T – Nie.

M – Przecież mówią po innym języku.

T – Aaa. No ale są tacy, co umieją po polsku.

W badanych jednostkach tekstowych zwróciłam uwagę na fragmenty będące frazeologizmami lub przypominające frazeologizmy pod jakimś względem (modyfikacje, innowacje frazeologiczne)⁴⁵. Frazeologizmy na ogół były właściwie rozumiane. Dzieci rozpoznają tak znaczenia dosłowne, jak i przenośne, i potrafią je błyskotliwie, inteligentnie użyć, co pokazuje następujący przykład.

Co to są bańki?

jak ktoś sobie daje do garnuska płynu i sobie zamaca w nim taką rureckę z Makdonalda [McDonalda], to może robić bańki

widziałem takiego faceta w telewizji, co robił bańki okiem

albo buzią ze śliny

jak ktoś się oparzy, to robi mu się bąble na palcu, takie bul-bul-bul, a

piana to jest tysiąc tysięcy... bombelków

jak chce się zrobić dużo piany, to trzeba nalać Ludwika do wanny

no tak, wykąp się w Ludwiku! Jakaś ty głupia!

kąpiel to jest bardzo przyjemna rzecz, szczególnie jak jest dużo piany

wszystko, co przyjemnie, szybko się kończy

a w ogóle to powinniśmy pójść na zabawę, bo zaraz nam się skończy

no właśnie, i *prysnie jak bańka mydlana*

Użyty tu frazeologizm *prysnie jak bańka mydlana* jest potwierdzeniem znajomości znaczenia ‘złudzenie’, dalekiego od rozumienia dosłownego ‘pęcherzyki mydlane wydmuchiwane przez słomkę lub rurkę’⁴⁶ lub ‘pęcherzyk, bąbelek gazu (powietrza) w cieczy w zastygłych odlewach’⁴⁷. Frazeologizm ciekawie zamyka całość, potwierdzając swój przenośny sens i umiejętność dziecka trafnego, dowcipnego jego zastosowania.

Zarejestrowane frazeologizmy mówią przede wszystkim, o jakim świecie dziecko opowiada, jaki świat chce przedstawić, kiedy używa takich, a nie innych form (frazeologizmów czy frazemów. Jest tu więc mowa o frazeologii środowiskowej, czyli frazeologii dziecięcej.

⁴⁵ S. Bąba, *Innowacje frazeologiczne współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1989.

⁴⁶ SFJP 1: 95.

⁴⁷ H. Zgólkowa (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1994–2005, t. 1–50. Dalej – PSWP, tu: 3: 254.

W każdej jednostce badanego tekstu wystąpił jakiś frazeologizm w rozumieniu A. Lewickiego⁴⁸ lub wystąpiło ich kilka. Są tu przysłowia *pierwsze koty za płoty*, wyrażenia rzeczownikowe *lawina uczuć*, wyrażenia określające *(ktoś jest) pierwsza klasa*, w tym wyrażenia porównawcze *chłop jak dąb*, wskaźniki frazeologiczne *bez przesady*. Najwięcej jest zwrotów frazeologicznych *stanąć na rżęsach*, *szczerzyć zęby*. Są też i frazy *żadnemu koniowi się w zęby nie zagląda*. Ale rejestruje się również terminy złożone (w terminologii frazematyki) *Dzień Dziecka*, *Anioł Stróż* czy cytaty książkowe lub reklamowe: *wszyscy tam ciągną i wyciągnąć nie mogą*.

Dziecięce rozumienie frazeologizmów poświadcza różne aspekty widzenia rzeczy, które utrwaliły się w języku dziecięcym. Frazeologizm (przysłowie) *pierwsze koty za płoty*, którego treść sprowadza się do ‘pierwsza próba nie udaje się’⁴⁹, został przez dzieci wymieniony tylko ze względu na słowo *pierwszy*, nie zaś na swoją treść, tak naprawdę to nie wiadomo, czy dziecko rozumie ten frazeologizm. Do takich zabiegów zmuszało postawione pytanie *Co jest pierwsze?* Warto powiedzieć, że odpowiadając na pytanie, dzieci obracają się wyłącznie w swoim świecie. Ich uwagę absorbuje jazda po pierwszym śniegu i poniekąd związane ze śniegiem pierwsze przymrozki, w rezultacie tego – choroby przedszkolaków. Dzieci mówią też o cechach swoich pobratymców, mianowicie o wypadaniu (wycieraniu się) niemowlętom pierwszych włosów. Nieodczowna jest też informacja o pierwszym czerwca jako święcie małuchów i pierwszym buziaku, który jest przez dzieci uważany za absolutnie niepowtarzalny.

może być pierwszy śnieg
 po takim pierwszym śniegu to sie ni... nigdy nie da jeździć...
 jak szom piersze przymrozki, to zawsze jeszt mało dzieci, bo chorujom
 w przedszkolu
 jak się malusieńki dzidzius urodzi, to ma pierwsze włosy i mu wypadają
 może być pierwszy maja
 albo pierwszy czerwca, wtedy jeszt Dzień Dzieczka
 a w ogóle to *pierwsze koty za płoty*
 a pierwszego buziaka to się pamięta do końca życia
 w ogóle jak się coś robi pierwszy raz, to sie długo pamięta
 a za drugim nigdy już nie jest tak samo

Dzieci wyjaśniają nielogiczność pewnych zachowań mownych i określonych działań, o których te zachowania mowne informują. Frazeologizm *ostatni kęs, okruch*:

⁴⁸ A.M. Lewicki, *Wprowadzenie do frazeologii syntaktycznej. Teoria zwrotu frazeologicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1976; A.M. Lewicki, A. Pajdzińska, *Frazeologia*, [w:] Jerzy Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, „Wiedza o Kulturze”, Wrocław 1993, s. 307–326.

⁴⁹ SFJP 1: 351.

ostatnia okruszyna, znaczący tyle, co ‘ostatek, reszta jedzenia; także ostatek, reszta tego, co się posiada’⁵⁰, na pytanie *Co to jest ostatni?* wywołał repliki w rodzaju:

ostatnia jest bajka, kiedy się końcy
 ostatni może być ten y..., kto wolno idzie
 a mi niedługo wypadnie ostatni mleczny ząbek
 i ostatni raz y... tego ząbka włożysz pod poduszkę i ostatni raz przyjdą myszki i dadzą ci jakiś prezent
 jak dziecko jest niegreczne, to tata mówi: ostatni raz, ostatni raz i dlatego nie bije w pupę
 a mój tata mówi: żeby to było przedostatni raz!
 jak ktoś zje ostatni kawałek ciasta i jest w gościach, to to jest bardzo nieelegancko
 a przecież się mówi: *kto zjada ostatki, ten piękny i gładki*
 i ostatki to jest taki ostatni dzień karnawału
 dzisiaj przecież są ostatki
 a jutro będzie środa i będą sypać popiołem po głowach
 a ten popiół bierze się stąd, że jak posprzątają po ostatkowej imprezieeee, i spalą wszystkie śmiecie, to mają potem popiół i mogą sypać ludziom po głowach!

Widać z tego rejestru dokładnie, do czego sprowadza się świat dziecka: do dobranocek (bajek), które kończą dzień, ostatnich ząbków mlecznych, nagan udzielanych po raz ostatni przez opiekunów, dnia, które przeżyły jako ostatni dzień karnawału. Wśród tych odpowiedzi znalazło się przysłowie *Kto zjada ostatki, (ten) jest piękny i gładki* oznaczające ‘zartobliwą zachętę do zjedzenia ostatniej porcji’⁵¹. Przysłowie to, zestawione z kwestią wcześniejszą *jak ktoś zje ostatni kawałek ciasta i jest w gościach, to to jest bardzo nieelegancko*, pokazuje całą nielogiczność zachowania i wspiera dzieci w dochodzeniu prawdy.

W wypowiedziach dzieci można poza tym wyczuć wyraźnie inne pochodzenie (obcość źródłową) jakiegoś fragmentu, stąd mowa o cytacjach⁵². Chcę pokazać, jak trafne są dziecięce cytaty w wybranych przez nie okolicznościach; dzieci potrafią użyć przytoczeń w warunkach, które są odpowiednie dla tych słów. Cytat może być świadectwem przejścia znaczeniowej perspektywy cytowanego tekstu. Stąd powiedzenie „celny cytat” czy „umieć wplatać cytaty w wypowiedź”.

John MacNamara⁵³ pisał, że malcy są zdolni do uczenia się języka właśnie dlatego, że dysponują pewnymi innymi umiejętnościami, a w szczególności stosunkowo

⁵⁰ SFJP 1: 620.

⁵¹ PSWP 49: 357.

⁵² Cytacja (z łacińskiego *citatio*) znaczyła dawniej „dosłowne przytoczenie w swoim tekście fragmentu innego tekstu lub czyichś słów, sygnalizowane w tekście pisanym cudzysłowem, w tekście mówionym zapowiedzią »cytuję«”. H. Zgólkowa (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 7, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1996, s. 360.

⁵³ J. MacNamara, *Logika i psychologia*, tłum. M. Zagrodzki, PWN, Warszawa 1993, za: M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, s. 44.

dobrze rozwiniętą zdolnością nadawania sensu pewnym typom sytuacji, mianowicie sytuacjom dotyczącym prostych i bezpośrednich interakcji między ludźmi. Dziecko interpretuje całą sytuację, wcale nie jest nastawione ono na to, co każde słowo znaczy w izolacji – dodaje M. Donaldson⁵⁴. I właśnie w cytacjach dostrzegam potwierdzenie tych myśli.

Oto dwie dziewczynki niespełna dwa lata i trzy miesiące (pierwsza) i dwa lata i osiem miesięcy (druga) nad podziw łatwo i z pełnym wycuciem sytuacji przywoływały wypowiedzi wcześniej zasłyszane. Były to fragmenty książeczek, były też przywołane urywki znanych im filmów, były również cytowane kwestie osób dorosłych będących w stałym otoczeniu dziewczynek. Fragmenty te wykazywały znaczne nasemantyzowanie przez odniesienie do określonych aktów komunikacyjnych i aktów mowy. Ich wypowiedzi są intencjonalne, pokazują komunikowanie jako działanie za pomocą języka, stąd takie m.in. akty mowy, jak: pozdrowienia, zaproszenia, polecenia, konstatacje, zobowiązania, pytania, przemówienia, ekspresywa; akty, w których za celowe uważają liczenie się z miejscem komunikatu, odbiorcą, do którego odnoszą swój przekaz, a nawet z jego wyglądem. Najważniejsze, że świadczą o doskonałej umiejętności dzieci łączenia zasłyszanych uprzednio tekstów z nowymi sytuacjami. Przyjrzyjmy się niektórym z przykładów.

Alicja, wybierając się niegdyś z siostrą Karoliną na spacer i na zabawę na placu zabaw, będąc już na schodach, ponaglała Karolinę idącą przodem słowami *Wio, koniku! Wio, koniku!* Te słowa znane jej były z piosenki śpiewanej przez zespół „Mazowsze”, w której furman pośpieszał konia do powrotu do domu, gdzie czekały na gospodarza smaczna zupa, a na konia – owies. Owo popędzanie nie miało tu na celu kolacji czy innego poczęstunku, lecz samo pośpieszenie osoby do czekających ją atrakcji na dworze.

Alicja cały czas zaskakuje czymś rodziców. Ostatnio upodobała sobie zabawę butami opiekunów. Wyciąga buty z szafy, wkłada raz matczyne, raz ojcowe, mówiąc: *Dokąd dzisiaj zabiorą mnie (te) buty?*, po czym z trudem przechadza się po mieszkaniu tam i z powrotem i mówi: *Ale to była przygoda!* Okazało się, że przechwyciła te słowa z filmu *Małgosia i buciki*, w którym bohaterka wkładała buciki zrobione przez swego dziadka – szewca i oczekiwała niezwykłego zdarzenia. Dla Alicji samo włożenie cudzych butów było już niezłą przygodą, także nie musiała już sobie wyobrażać innych atrakcji.

Stałym elementem spaceru Alicji czy to z ojcem, czy z matką lub jakimkolwiek opiekunem jest sterowanie ruchem samochodami. Odbywa się to w ten sposób, że dziewczynka wychyla się z wózka i wystawia rączkę, polecając: *Stop! Stop! Stać w imieniu prawa!* Ponieważ przejeżdżające auta nie reagują, Alicja mówi rozżalona: *Nie słuchają się mnie.* Posłużyła się tu słowami z filmu o Noddym, w którym występuje policjant Plod. Jego funkcją jest utrzymywanie porządku w mieście, zakłócanego szczególnie przez Gobliny. Innym razem Ala przechadza się po mieszkaniu,

⁵⁴ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, s. 78–79.

naśladować ruchy policjanta, całą jego postawę i z rączkami założonymi do tyłu mówi: *Szukam Goblinów. I dam im nauczkę.*

Obie siostry, Ala i Karolinka, bawiąc się niegdyś radośnie w przerzucanie poduszek, wołały na przemian *Ale czad!*, rozbawiając do łez będące w ich pobliżu opiekunki. Dały w ten sposób poznać, że potrafią wyrażać pozytywne emocje i robią to w najatrakcyjniejszy sposób dla dzieci. Jak się wydaje, w tym wypadku nawiązanie przez nie do młodzieżowego stylu wypowiedzi utrwalonego w dziecięcych filmach okazało się dla nich nad wyraz korzystne.

Dzieci są sprawne w dokonywaniu różnych modyfikacji tekstów i dostosowywaniu ich do aktualnego położenia. Chodzi głównie o teksty literackie. Na tym etapie swojego życia bardzo chłoną każde słowo i każde zdanie. Czynią to z łatwością, ponieważ w tym okresie czytane są im różne książeczki, czytane po wielokroć, aż do znudzenia opiekunów. Do lektur dołączane są zwykle telewizyjne filmy, głównie nadawane na kanale „Mini Mini”.

Zaskakujące, ale gdy mija okres dwu lat i sześciu miesięcy, dzieci już nie chłoną z taką mocą języka lektur ani filmów, raczej wolą cytować naturalne teksty dorosłych, przy czym nie widzą tego proceduru jako cytowania, traktują je raczej jako zwykłą swoją językową powinność. Do tej umiejętności i jednocześnie zabawy powrócą już jako dorośli i pokażą, jak wielką rolę przywiązują na przykład do cytatów reklamowych, cytatów wiernych lub trochę zmienionych.

Poznanie poprzez perswazję

Perswazję pojmuję jako (werbalną oraz niewerbalną) aktywność komunikacyjną, której (świadomym lub nieświadomym) celem jest wywołanie zmiany w postawie, przekonaniach i sądach odbiorcy, także w jego zachowaniach, działaniach, a także czynnościach (niekoniecznie – rzecz jasna – zmiany jednoczesnej we wskazanych obszarach)⁵⁵, w konsekwencji – jako wywarcie wpływu na sposób postrzegania świata przez odbiorcę.

Dzieci w wieku przedszkolnym doskonale zdają sobie sprawę z tego, że mogą „sterować” innymi, wpływać na odbiór przez nich tego świata, tej rzeczywistości, tych zdarzeń, sytuacji i zachowań, wpływać intelektualnie, moralnie i emocjonalnie na rozum, wolę i uczucia adresata. Perswadujące dzieci czynią to poprzez rozliczne akty mowy, w różnorodnych strukturach wypowiedziowych, a także poprzez wiele różnych gatunków tekstu, perswadowanie jest bowiem obecne zarówno w poleceniach, nakazach i zakazach, jak i w radach, instrukcjach, pytaniach, ocenach itp., *mutatis mutandis* w tekstach porad, tekstach instruktażowych, opiniujących, dyrektywnych

⁵⁵ U. Mirecka, *Komunikacja w sytuacji hipnozy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004, s. 54.

itd., czyli niemal wszędzie⁵⁶. Jest oczywiście możliwe jego rozszyfrowanie w reprodukcjach tekstów (jak cytaty, stylizacje, naśladowanie, odtwarzanie, powielanie), widoczne jest też w *ad hoc* prowadzonych rozmowach, a także w słowach towarzyszących takim działaniom, jak zabawy, co nie jest bez znaczenia w wypadku dzieci (i po części ich opiekunów).

Dzieci czerpią informacje o tym, które czynności, działania, postawy i sądy są warte przejęcia i preferowania, którym i czym nakazom, pouczeniom, zaleceniom, radom itd. należy lub wypada ulec, które są w życiu ważne i „opłacalne”, które powinno się stosować w codziennej styczności z innymi osobami z otoczenia, (czerpią je) z kontaktów społecznych, głównie z interakcji z osobami dorosłymi (rodzicami, członkami rodziny, nauczycielami i opiekunami z przedszkoli itp.), jak również ze świadomości istnienia zasad sterujących ludzkim postępowaniem, myśleniem i odczuwaniem⁵⁷. Bazą dla aktów perswazji jest rodzaj relacji między nadawcą a odbiorcą. W wypadku użycia języka poddawanych tu analizie może to być zarówno relacja nierównorzędności (dorośli perswadują dzieciom określone zachowania, oczywiście z uszanowaniem ich podmiotowości)⁵⁸, jak i równorzędności (dzieci wzajemnie ukierunkowują siebie w działaniach, a bywa, że starają się oddziaływać również na dorosłych)⁵⁹. Niewątpliwie, że w tych dwu ostatnich układach wyzyskują one wcześniej przejętą od dorosłych wiedzę o systemach wartości i wzorach zachowania i próbują korzystnie ją spożytkować w rozmowach między sobą oraz w zabawach. Można

⁵⁶ K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka (red.), *Język perswazji publicznej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2003.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ J. Puzynina, *O pojęciu manipulacji oraz sensie wyrażenia: manipulacja językowa*, [w:] *Nowo-mowa. Materiały z sesji naukowej odbytej na Uniwersytecie Jagiellońskim w dniach 16 i 17 stycznia 1981 r.*, Polonia, Londyn 1985, s. 48–63. Perswazja nie jest działaniem z pozycji siły, choć w wypadku niektórych opiekunów dzieci wiązana jest z agresją i różnymi sankcjami wobec opornych.

⁵⁹ B. Boniecka, *Widzenie świata i jego prawidłowości. Dziecięca logika i prawda*, [w:] M. Krauz, K. Ożóg (red.), *Składnia, stylistyka, struktura tekstu. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Teresie Ampel*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2002, s. 46–59. W zbiorze materiałów stanowiącym podstawę moich analiz (s. 46–59) znalazły się przykłady skarg i skarżenia się na dorosłych za niedostateczny z ich strony brak uwagi dla zachowań dzieci czy sposób interpretowania przez nie zdarzeń. Dzieci zachęcały też dorosłych do interweniowania w konfliktowych sprawach dziecięcych. Wytykały ponadto dorosłym określone słabości, zakazywały też określonych czynności, czasem o coś dorosłych prosiły. Por. m.in.: Proszę pani, pani już drugi raz rozmawia z Klaudią, *a ze mną nie*. [Joanna 5;1]; Proszę pani, jak coś się Radkowi *nie udaje, to mówi „A niech to prosiak”*. [Kinga 5;8]; J – Plose pani, ale *tak nie było, tak nie było!* D – A jak było, Kuba? J – Oni nie wiedzą, jak to było! [J – Jakub 4;6, D – dorosły]; Plose pani, *Kuba mi pseskadza. Daj mi spokój, ty matolku*. [Ola 5;2]; *Pani się boi zwykłej sysiawki?!* [strzykawki] [Agata 4;9]; Proszę pani, moja siostra *strasznie pierdzi prrr*. [Edyta 5;3] Plosię pani, on *zabrał* nam termometl i ziaściki! Paweł, oddawaj! [Agata 4;9]; Tylko niech pani nam *nie malnuje* [marnuje] kaltek! [Ola 5;1]; Może mi pani tak *plościutko* złobić jeziolko? Tak *plościutko*. O takie *plościutki*, żeby *nie* było tak *ksywo*. Pseplasam, ale to *musi być całe plościutki!* [Ola 5;2]

śmiało powiedzieć, że swoje perswazyjne wypowiedzi stylizują na perswazyjne wypowiedzi dorosłych.

O przywiązywaniu przez dzieci wagi do określonych działań oraz odróżnianiu ich od niewartych zainteresowania świadczy nie tylko używanie przez nie słów w rodzaju *(nie)uprzejmy*, *(nie)grzeczny* i jednocześnie presuponowanie sensu ‘warto / należy być uprzejmym, grzecznym, kulturalnym’, ale również przytaczanie uzasadnień czy po prostu danych przemawiających za ową *(nie)uprzejmością*, np. „*Moja mi z chęcią pomaga, bo ona jest taka grzeczna.*” [o lalce – córce]; „*Zostaw, bo to moje.*” [Patrik 5;1], ponadto szkicowanie sytuacji takie, które każe myśleć o kimś czy o czymś jako pozytywnym lub negatywnym i nie wymusza użycia ani samego słowa *dobry*, *dobrze* itd., a także *mutatis mutandis* – ich synonimów i antonimów. W ów rysunek sytuacji włączana jest często argumentacja, np. „*Nachyl się nad tym... nad stołem. Nie wypłuj! Jedz jedz. Nie, nie pluj na dywan! Ja tu... tu pozamiatałam, to nie można pluć, bo to ja pozamiatałam scotką.*” [Julia 3;2]

Wszystkie przywoływane w pracy użycia języka zdają się świadczyć o zdobywanej w toku nauczania i wychowywania (przedszkolnego / domowego) określonej wiedzy z wielu różnych dziedzin szeroko pojmowanej kultury, zdają się również świadczyć o uświadamianej potrzebie określonego regulowania komunikacji w przyjętym obszarze. Chodzi zatem nie tylko o zdawanie sobie sprawy przez dziecko z potrzeby takiego postępowania (również wypowiadania się), by pozostawało ono w zgodzie z zasadami moralnymi czy obyczajowymi przyjętymi przez społeczność rówieśników bądź dorosłych, do której dziecko należy, ale także w zgodzie z regułami *bon tonu* obowiązującymi ogół ludzi, ponadto pryncypiami religii, układami społecznymi, normami natury psychologicznej, dyrektywami pedagogicznymi czy nakazami samej poprawności językowej.

Wskazę teraz na niektóre sfery życia człowieka, w których zauważane są działania postrzegane przez dzieci jako wymagające napiętnowania. Perswazja dziecięca postępuje w kierunku zniechęcania innych do wszelkich działań destrukcyjnych, niszczyielskich⁶⁰, działań na szkodę jednostki, jakiejś grupy czy też pewnego ogółu. Źle jest widziany przez dzieci człowiek, który nie dba o cudze lub własne rzeczy, a także niestarannie wykonuje różne czynności.

O – Bo my zawsze musimy zmieniać flamastly.

D – Dlaczego?

O – Bo... bo są pomiesane.

P – *I bo... i bo dzieci nie dbają. Dzieci nie dbają.* [O – Ola 5;4, P – Patrycja 4;4]

W obręb destrukcji wchodziłyby też różne formy agresji (fizycznej). Dzieci wyrażają swoją dezaprobatę dla wszelkiej przemocy, tj. zarówno przemocy psychicznej, jak i fizycznej, przykładowo – dla bicia kogoś.

⁶⁰ Wybieram tu więc pojęcie najogólniejsze dla różnych działań negatywnych. *Destrukcyjność* znaczy ‘rozkład, rozpad, zniszczenie; rozprzężenie, dezorganizację’, M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982, 1, s. 386.

A dzisiaj na leżakowaniu Kasia mnie *uszczygnęła i biła*. [Kinga 5;3]

Jako zachowania niepoprawne odbierane jest przede wszystkim przywłaszczanie sobie cudzych rzeczy.

Plosię pani, on *zabrał* nam termometl i ziaściki! Paweł, *oddawaj!* [Agata 4;9]

Pod pręgierzem stawiana jest osoba, która zaniedbuje podstawowe codzienne obowiązki, jak mycie, sprzątanie, pomaganie, np.:

To nie ja, tylko *Rafał miał sprzątać*. [Radosław 5;3]

Na cenzurowanym jest ten, kto nie wykazuje także dbałości o samego siebie, przy czym krytyka wyrażona przez dziecko określonych zachowań jakiegoś gremium lub osób cieszących się dużym autorytetem (np. rodzice) odnosi specjalny skutek, ponieważ sprzyja obiektywizacji normy, przez co wydaje się ona szczególnie pouczająca. Np.:

W – A tatuś nie pomaga?

K – Tata tylko ogląda [telewizję] cały dzień i mu *się* niedługo *popsują oczy*. [K – Klaudia 5;2, W – dorosły]

Do obszaru działań negowanych jako pożądane dzieci włączają różne świadectwa ulegania nałogom, określonym przyzwyczajeniom i nawykom. Picie alkoholu, palenie papierosów czy gadulstwo w odbiorze dzieci zdecydowanie wykraczają poza przyjęte zasady estetyczne i etyczne.

Proszę pani, moja siostra *strasznie pierdzi prrr*. [Edyta 5;3]

Według dzieci, źle o człowieku świadczą jego słabości (np. natręctwo) i określone cechy charakteru czy wyglądu, wady, które można zwalczyć, naprawić, złagodzić. Np.:

O – Ty *ciągle mówis*, ja chcę coś powiedzieć.

A – Nie! Teraś ja, to *ona ciągle*. [O – Ola 5;2, A – Agata 4;9]

Potępane są przez dzieci wszelkie objawy nieprzestrzegania reguł gry, przepisów, regulaminów, zasad, kodeksów, przyjętych ustaleń, obowiązujących konwencji o charakterze społecznym, w szczególności zaś, gdy te reguły, zasady, regulaminy łamią osoby w danym środowisku lub w społeczeństwie cieszące się uznaniem, zajmujące stanowiska prestiżowe, wykonujące zawody ważne dla ogółu ludzi, osoby powołane do rzeczy wyjątkowych itp. Np.:

Ej, *nie psiuj!* Jesteśmy doktołami, plawda? a *doktoły tak się nie zachowują!* *Nie psiuj* mi ziabawy! [Agata 4;9]

Z dezaprobatą dzieci podchodzą do łamania przyjętych zwyczajów i różnych przejawów nieobyczajności. Np.:

No co się *gapicie!* [Ola 5;4]

Niechęć budzą zachowania, które można zakwalifikować jako naruszające reguły z pogranicza prawa lub nawet określone przepisy prawne⁶¹.

Ona ode mnie *ściągała*. [Katarzyna 5;3]

Tego *nie wolno* zdejmować. [Magdalena 5;4]

Źle widziane jest okłamywanie kogoś i fałszowanie danych. Jeśli chodzi o tę sferę zachowań, to dzieci wydają się wprost weredykami; bywa, że przez swą szczerość, otwartość, zmierzanie do prawdy działają na własną niekorzyść.

Ona chyba mie *okłamuje*. Ona... ona jest taka... [Dominika 6;4]

Jeśli nie dezaprobatę, to co najmniej zdziwienie wywołują w dzieciach czyjeś zachowania nienaturalne lub informacje o zdarzeniach niezgodnych z prawami natury. Np.:

W Ostrowie były *pijane koguty*. Prawie cały dzień. [Rafał 5;0]

Zarzut i niechęć, nawet rozdrażnienie wywołuje czyjaś niesprawność oraz niekompetencja językowa⁶². Te dzieci, które opanowały zasady językowe w teorii i praktyce, po prostu zgłaszają swój protest, gdy słyszą wypowiedzi w rodzaju:

A... a... a Paweł powiedział *robački się myli*. [Agata 4;9]

Zachowania niecenzuralne, takie jak mówienie obsceniczne, w efekcie więc ośmieszające daną osobę, także postrzegane są przez dzieci jako poszerzające liczbę aktów użycia języka o wymiarze negatywnym. Np.:

I – Chyba poszedł się spierdzieć.

E – *Nie wyrażaj się tak przy ludziach*. [E – Edyta 5;3, I – Izabela 5;2]

Zdarza się bardzo często, że to, co uznają za niedopuszczalne, dzieci określają ogólnym mianem niegrzeczności. Np.:

⁶¹ W świecie dorosłych za ich nieprzestrzeganie grożą określone sankcje prawne.

⁶² Jak wiadomo, do niektórych dzieci rodzice i opiekunowie jeszcze w czasie chodzenia dziecka do przedszkola i pierwszej klasy szkoły zwracają się bardzo emocjonalnie, używając ponad wszelką miarę spieszczeń, zdrobnień i obcych polszczyźnie ogólnej zniekształceń fonetycznych w rodzaju *piesiek* czy *kjowa*, a także neologizmów typu *ciucio*, *chajci*, *spuniać*, *ziuzia* itp. przepełniających tzw. język nianiek. Negatywną ocenę takim zachowaniom, jako hamującym czy opóźniającym rozwój językowy dzieci, daje większość lingwistów.

R – Nie jestem *niegrzecniuch*. Radek jest *niegrzecniuch*.

M – Ty jesteś *niegrzecniuch*. [R – Rafał 5;0, M – Marcin 4;10]

Pozytywnie oceniane pozostają u dzieci wszystkie działania, zachowania, postawy i sądy, które stanowią zaprzeczenie wcześniej wymienionych, w szczególności zaś to, co rzetelne, dokładnie wykonane, precyzyjnie określone. Za każdym z wymienionych niżej użyć języka kryje się sugestia postępowania według wzoru *zrób to tak... / trzeba (należy) to (z)robić tak... .* Por.:

W – A tu? Co ty ponaklejałeś tu?

P – Luly wydechowe. *Luzne luly*.

W – A rower też ma rurę wydechową?

P – *Jaki lowel! to motol!* [P – Piotr 2;5, W – dorosły]

W cenie u dzieci jest solidarność lub działania świadczące o potrzebie tworzenia wspólnoty z innymi. Np.:

Pomocy, bo drzwi się rozwały! [Patrycja 4;6]

Dobry odbiór u dzieci ma uczynność okazywana innym. Głównie chodzi o pomoc, jaką niesie mówiący lub jaką dziecko obserwuje u innych. Pozytywy dzieci upatrują w manifestowaniu swoich dobrych intencji.

W – Dlaczego go nienawidzisz?

K – No bo on się *tylko z nią* bawi. [K – Klaudia 5;2, W – dorosły]

Szczególne znaczenie ma dla dzieci prawda i prawdomówność. Zdradzają się, że jest dla nich czymś wartościowym, mówiąc o niej, a także przyznając się do swoich błędów, zaniedbań, niewiedzy.

Ale pani widzi, co *mówiłam prawdę*. [po chwili] I co? *mówiłam prawdę?* [Agnieszka 5;0]

Możliwe, że wbrew oczekiwaniom tradycyjnie myślącego otoczenia, za dobre uznają chwalenie się / autoprezentację / eksponowanie swoich walorów. Skłaniają w ten sposób innych do korzystnego odbioru siebie.

W – Łukasz zbudował ten samolot?

R – No. *A ja mu pomogłem*. [R – Radosław 5;3, W – dorosły]

Zaskakująco często dzieci zauważają i eksponują określone wartościowe cechy innych osób i ich działań lub swój dodatni stosunek do tych osób. Taka postawa być może stanowi odwzorowanie postaw prezentowanych dzieciom za pośrednictwem literatury. Postępując w ten sposób, zmuszają do myślenia o sobie jako o sprawiedliwych, obiektywnych w ocenach.

Ja Radkowi *wierzę*. [Jakub 5;8]

W obręb perswazji włączyć należy życzliwość dla drugiego, uwidoczniającą się w udzielanych radach, pouczeniach i formułowanych przestrożach, jakie dzieci bezinteresownie kierują do innych.

Ej, *cio ty robiś*, kobieto?! [Agata 4;9]

Poza dodatkimi racjonalnymi działaniami także nakłanianie do uczuciowości można włączyć w obręb perswazji, np. okazywanie czułości innym (zresztą nie tylko osobom). Uczuciowość własna ma tu być dobrym przykładem dla innych i zachętą do naśladowania postawy.

W – Jakie te rybki, powiedz.

P – O tu, *takie psyjzane* [z sympatią w głosie]. Tu *takie psyjzane*. [P – Piotr 2;5, W – dorosły]

Jak można wnioskować z dziecięcych wypowiedzi, oddawanie szacunku drugiemu człowiekowi, wyróżnianie go jako szczególnie zasłużonego, o którego wyjątkowości nie powinno się zapominać, jest jedną z ważniejszych sfer perswazji.

Bo niedługo Dzień Kobiet, więc *ja lobię dla pani laulkę*. [Ola 5;1]

O zakresie perswazji i możliwościach jej realizowania niewątpliwie świadczy wiedza, jaką dysponuje użytkownik języka, w tym wypadku – dziecko⁶³. Rodzaj wiedzy i jej jakość dziecko zdradza, inicjując określone tematy (tematy, które drugiemu mogą być obce); podejmując / podchwytyjąc tematy wprowadzone przez kogoś innego (przez ich rozwijanie, komentowanie, dopowiadanie czegoś, konkretyzowanie ich itp.) zaproponowane przez współmówcę, określając ich zakres, budując definicje pojęć, odpowiadając na pytania itd. itp.

Także poprzez wskazanie na obszar zainteresowań czy stan posiadania dziecko określa, co w danym czasie uchodzi w społeczeństwie za modne, potrzebne, co stanowi o aktualnych trendach, co jest w cenie, i co jednocześnie świadczy o nim lub innych jako mieszczących się w przyjętych ramach. Poprzez takie zachowania dziecko przekonuje do siebie jako kogoś szczególnego, a także przemyca sugestię podjęcia przez partnera rozmowy czy przez innych zainteresowanych odpowiednich kroków, by mu dorównać lub wskazać ewentualnie na możliwość i pole rywalizacji. Np.:

A moja babcia kiedyś *była w Ameryce*. [Joanna 5;1]

⁶³ B. Boniecka, J. Panasiuk, *Profilowanie wzorca gatunkowego w audycji przez spikerów radiowych I i II*, [w:] K. Wojtczuk (red.), *Leksyka a gramatyka w tekście językowym*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Siedlce 2001, s. 107–162; B. Boniecka, J. Panasiuk, *Typy wiedzy a gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, „Studia Logopedyczne”, VI, Oficyna Wydawnicza Edukacja, Kraków 2002, s. 397–42.

O tym, że wiedza jest ważna, dzieci akcentują, wyrażając pragnienie jej zaprezentowania. Skłaniają więc współmówcę do utrzymania kontaktu i ewentualnego podziwu dla swoich możliwości intelektualnych i mownych (narracyjnych). Np.:

A teraz *co innego ci opowiem*, dobra? [Julia 4;4]

To, że wiedza ma znaczenie, dzieci akcentują bardzo mocno, a chęć jej przyswojenia manifestują poprzez pytania. W ten sposób angażują partnera komunikacji bezpośrednio.

W – Apsik! Kichnął Ciapek – mały piesek.

P – *Dlaczego* apsik? [P – Piotr 2;5, W – dorosły]

Bywa, że wskazują na dobre perspektywy zdobycia określonej wiedzy. Takie zachowanie z pewnością może zdominować innych do ewentualnej korekty własnych pragnień. Np.:

I mam jeszcze książkę od angielskiego. [Michał 5;2]

Bywa, że brak wiedzy czy niedostatki wiedzy z jakiegoś zakresu stają się przyczyną drwiny, ta stanowi niewątpliwie bodziec dla innych do poprawy. Zdarza się, że przyznając się do niewiedzy, dają pole do popisu innym. Por.:

I on *nie umie śpiewać od początku*. [Jakub 5;8]

Ty będziesz nauczycielkom, *bo ja ni... nic nie umie*, wiesz? [Karolina 4;8]

Posiadana wiedza staje się u dzieci przedmiotem dumy i powodem do rywalizacji, co ujawniają stwierdzenia w rodzaju:

Ja też umie dodawać i odejmować. [Michał 5;2]

Hełoł! Gudbaj! Gudbaj to żnaci do widzenia, hełoł to żnaci dzień dobry. To *ja bardzo umiem*. „Hełoł” to żnaci „cieść”. [Maciej 5;10]

Wymienione niżej środki językowe służące wpływaniu na zachowania partnerów komunikacji są takie same, gdy chodzi o przekonywanie kogoś do dobrych stron rzeczy i gdy idzie o przestrzeganie przed stronami złymi.

Przykładowo: widzenie przez dzieci destrukcji jako źle świadczącej o osobie, która ją powoduje, wyraża się w dokonywanych przez nie aktach dyrektywnych (ściślej – prohibicyjnych), czyli mobilizujących inne osoby do poniesienia działań uznanych przez ogół za niepożądane, brzydkie, niepotrzebne itd. Tymi osobami bywają zarówno rówieśnicy dzieci, jak i dorośli. O czyichś destrukcyjnych działaniach dzieci informują wprost, wprowadzając do dyrektyw leksemy czasownikowe z komponentem znaczeniowym ‘to źle’ (np. *psuć, marnować*) czy leksemy eksponujące modalność deontyczną wypowiedzenia, konkretnie – z zakazem określonego działania, jak w przypadkach: *nie psuj, nie marnuj, nie można, nie wolno*.

Wśród eksponentów składniowych pojawiają się zarówno zdania, jak i równoważniki zdań imperatywne (także optatywne) nakazujące coś lub zakazujące czegoś w połączeniu z (ewentualną) argumentacją owego imperatywu czy optatywu. Swój udział mogą tu również mieć struktury pytajne z funkcją apelu.

Destrukcja jako naganny skutek czyichś działań lub destrukcja wywołana przyczynami obiektywnymi daje o sobie znać w zdaniach orzekających / konstatujących / w asercjach. Dzieci nadzwyczaj sprawnie zauważają wszelkie odstępstwa od normy uznanej przez społeczność, wśród której żyją, i jawnie o nich mówią. Rzecz jasna, stwierdzając fakt niekorzystny ('tak nie powinno być'), sugerują potrzebę zmiany rzeczywistości, czyli działanie eliminujące domniemane „zło”.

Pewien udział w eksponowaniu tego, co złe lub dobre, mają konstrukcje składniowe przekazujące treści skontrastowane, np.:

Bardzo go lubię, jak *jest grzeczny*, jak *jest niegrzeczny*, to go nie lubię. [Dominka 6;4]

Znaczenie 'to źle' dzieci wyrażają, używając także określonych przysłówków i przymiotników (często w stopniu wyższym lub najwyższym), jak np.:

Jak *bzydko* namalował! [Patryk 5;1]

W ten sposób informuje się o niedostatecznym opanowaniu czegoś, co było przewidziane jako możliwe, wskazane czy po prostu dobrze o kimś mówiące.

Środki językowe użyte przez dzieci na znak, że odbierają czyjeś zachowania jako niedopuszczalne lub nieakceptowalne, to nie tylko leksemy o znaczeniu pejoratywnym, w rodzaju *zbój* (podobnie *klamczuch*, *podejrzany*, *podrabiany* itp.), ale również przekleństwa i zdania zdradzające brak aprobaty dla czyjejś postawy czy zachowania, w rodzaju:

Kurcze, ja *już nie mogę!* [Joanna 5;1]

Swoje znaczenie mają też środki morfologiczne, jak w wyrazie *wódzia*, *majteczki*, *cichutko* itp.

Dobrym sposobem wyrażania braku akceptacji dla działań niezgodnych z przyjętą normą, jest poza tym nadawanie wypowiedziom intonacji wyrażającej wskazaną postawę, co poświadczałyby użycia w rodzaju poniżej cytowanych. Warto dodać, że w rozpoznaniu intonacji jako znaczącej pomagają wprowadzane do wypowiedzi wykrzykniki, a także różnego rodzaju słowne modulanty. Por.:

Łe! Zostaw, *co ty łobis?!* [Patryk 5;1]

Domyślać się tu należy sensu 'tak nie trzeba, tak się nie powinno robić'.

Jako wskaźniki powinności określonych zachowań w częstym użyciu pozostają u dzieci słowa, wyrażenia i zdania metatekstowe. Np.:

Dominika powiedziała, *bzydkie słowo* powiedziała! [Kuba 4;3]

R – *Zjeżdżaj stąd, głukowaty.*

A – *Macie okropny grzech. Mi się to nie podoba, zamykam sobie uszy.* [R – Rafał 5;0,

A – Agnieszka 5;9]

Niejednokrotnie o obecności nieakceptowanego przez dzieci znaczenia negatywnego daje znać również kontekst czy / i konsytuacja wypowiedzi.

Poznanie a świat otaczający

Wiele faktów przemawia za stwierdzeniem, że dzieci wyrażają językowo przede wszystkim to, co wynika z ich bezpośrednich doświadczeń (spanie, jedzenie, mycie, zabawa), interpretują zdarzenia i zjawiska z perspektywy własnego w nich uczestniczenia (konflikty z rówieśnikami i opiekunami, dzielenie zadań i obowiązków w domu czy przedszkolu), wyprowadzają wnioski z tego, co jest im dane przez kontekst i konsytuację, głównie przez codzienne zdarzenia oraz zachowania, czynności i postawy osób z najbliższego otoczenia (zachowanie rodziców, dziadków, czynności u lekarza, fryzjera, w sklepie)⁶⁴. Mówią – jednym słowem – o tym, co je bezpośrednio dotyczy jako dzieci.

Ale chociaż tak bardzo są związane z realiami i chociaż tak wytrwale ćwiczą swą technikę komunikacji, to dają poznać, że potrafią zauważać tendencje, wybiegać daleko w swoich przewidywaniach i w ten sposób, zachowując ścisłą więź z otoczeniem,

⁶⁴ Na ten aspekt i etap w rozwoju języka dzieci zwracają uwagę wszystkie prace (zarówno ściśle językoznawcze, jak i psycholingwistyczne) nastawione na badania dziecięcych zachowań. Wskazać tu głównie należy na książki autorstwa T. Bartkowskiej, *Rozwój mowy dziecka przedszkolnego jako wynik oddziaływań wychowawczych rodziny i przedszkola*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968; B. Bonieckiej, *Akty działania a akty mowy. Na materiałach wypowiedzi dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1992 oraz też *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1995; L. Kaczmarka, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1977; S. Kowalskiego, *Rozwój mowy i myślenia dziecka. Analiza mowy i myślenia w sytuacjach społeczno-wychowawczych przedszkola*, PWN, Warszawa 1962; J. Porayskiego-Pomsty, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993 oraz też *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994; P. Smoczyńskiego, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Łódź 1955; S. Szumana (red.), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1968; M. Zarębiny, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965 oraz też *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1980; H. Zgółkowej, *Czym język za młodu nasiąknie...*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1986.

odrywać się od czystej komunikacji⁶⁵, pozostając w ścisłym układzie społecznym, poszerzać sobie perspektywę oglądu świata i wyrażać to językowo; wraz z jawnymi treściami przemycać dane o własnych mechanizmach myślowych; dokonywać uogólnień, wrażenia transformować w pojęcia⁶⁶; wykraczać poza zmysłowość i wchodzić w sferę wycucia, intuicji, kontemplacji; prezentować się jako członek społeczności myślący i mówiący tak jak ona⁶⁷ i jednocześnie jako indywiduum⁶⁸ – jednostka o innym, nowym, świeżym spojrzeniu na świat.

Werbalne zachowania dzieci świadczą o odkrywaniu czy rekonstruowaniu przez nie pewnych już ustalonych modeli postępowania ludzi. Często jednak świadczą też o nowelizowaniu lub zmianie tych wzorców, to bowiem, czego dziecko jest zazwyczaj uczone, okazuje się nieraz sprzeczne z tym, co poznaje samo w bezpośredniej styczności z życiem⁶⁹ i z tym, co przyswaja poza konwencją.

Stwierdzić przede wszystkim wypada, że dzieci niezłe orientują się w sprawach uchodzących w społeczeństwie dorosłych w obecnej polskiej rzeczywistości za ważne, w sprawach istotnych i żywotnych. Są dobrymi obserwatorami tego, co się dzieje w ich najbliższym otoczeniu (w domu, rodzinie, przedszkolu, szkole), i tego, co dotyczy całego społeczeństwa (pracy, gospodarki, polityki, ekonomii, nauki, kultury, obyczajowości itp.). Interpretują zjawiska, oceniają zachowania i postawy, zauważają problemy, wykrywają racje, postulują rozwiązania. Oczywiście dziecięca świadomość spraw z tych obu bloków jest odmienna.

Poza tym sposób, w jaki mówią o różnych kwestiach i wypowiadają się na pewne tematy, intryguje, „wywołuje wyższy stopień uwagi, zainteresowania, czasem wzruszenia lub pobudzenia odbiorcy”, czyli – przywołując termin Z. Klemensiewicza – można powiedzieć, że wypowiedzi dzieci są „wrażalne”⁷⁰. Siła oddziaływania ich komunikatów jest znaczna, ponieważ dzieci są szczere, i – co niebagatelne – ujawniają najważniejszy chyba aspekt mowy i ludzkiego działania – celowość. Ekspozowanie celowości – dowód intensywnego myślenia – jest jednocześnie oznaką głębokiego

⁶⁵ Na te kwestie zwracają uwagę: M. Donaldson w pracy *Myślenie dzieci*; J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J.J. Połudzka, PWN, Warszawa 1992; L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1989.

⁶⁶ Zaznaczając jednocześnie w ten sposób początkowy etap przyswajania określonej wiedzy. Czyli ich wypowiedzi wyraźnie spełniają funkcję poznawczą. Por. W. Doroszewski, *Funkcja poznawcza języka a inne jego funkcje*, „Poradnik Językowy” 1968, z. 1, s. 9–18.

⁶⁷ Jak słusznie zauważa M. Cohen, „dzieci mogą nie mieć i na ogół nie mają dokładnie tego samego języka co rodzice; nieciągle i niecałkowicie przekazywanie języka jest jedną z dróg jego rozwoju” – M. Cohen, *Język, jego budowa i rozwój*, tłum. S. Gniadek, PWN, Warszawa 1956, s. 13.

⁶⁸ Por. E. Sapir, *Speech as a Personality Trait*, prwdr. „American Journal of Sociology”, t. XXXII, 1927, s. 892–905 oraz tegoż *Language*, prwdr. *Encyklopaedia of the Social Sciences*, Macmillan, New York 1933, t. IX, s. 155–169.

⁶⁹ Por. E. Hall, *Bezgłośny język*, tłum. R. Zimand, A. Skarbińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987, s. 132–133.

⁷⁰ Z. Klemensiewicz, *Lokalizacja podmiotu i orzeczenia w zdaniach izolowanych*, [w:] Z. Klemensiewicz, *Ze studiów nad językiem i stylem*, PWN, Warszawa 1969, s. 222.

pragmatyzmu i chęci cementowania społeczności, w której przyszło im żyć (konieczność takiej integracji jest przynajmniej założona). Dziecięce wypowiedzi przyciągają także uwagę samą formą, ujawniającą nieznaną im reguł semantycznych⁷¹, stylistycznych, a niekiedy zamierzony nawet brak respektu dla zasad obowiązujących w języku ogólnym (*zadyma, cwany, świr, oszołom, przymuszać, laska, sprychna, fajny, beemka* itp.).

Warto dodać, że dzieci, omawiając pewne zagadnienia i formułując sądy w określonych kwestiach, często powtarzają cudze myśli, ale równie często kontrastują swój punkt widzenia z perspektywą przyjmowaną przez dorosłych, akcentują odmienność własnego spojrzenia w stosunku do tamtych oraz wydobywają to, co w zachowaniach starszych, ich postawach i sposobie myślenia wydaje się im nielogiczne, niespójne, niekonsekwentne i naganne.

Można powiedzieć, że stosując określony porządek dedukcyjny, dochodzą do (swojej⁷²) prawdy⁷³. Tę prawdę pojmują jako to, co jest zgodne z ich własnymi myślami o rzeczy, myślenie to znajduje – rzecz jasna – jakieś oparcie w realiach. Na ogół wypowiadają się z przekonaniem i autorytatywnie. Sądzę jednak, że subiektywność postrzegania świata będzie się w przypadku dzieci mieszała z ponadjednostkowym (społecznym) jego widzeniem, a może lepiej by było powiedzieć – będzie przezeń w określonym stopniu regulowana. Łatwo zauważyć, że dzieci często zachowują się tak, jakby referowały to, co powszechnie znane, co stanowi pewną wiedzę ogólną, i wyrażają przeświadczenie zbiorowości.

– Ja się boję, że... żeby nie była biedna na starość.

– No właśnie, bo tego się przeważnie dorośli boją i że się nikt nimi nie zajmie, jak będą starzy.

Przede wszystkim zwraca uwagę zadziwiająco szeroki krąg tematów, na które dzieci gotowe są dyskutować lub sygnalizować swoją pewność ich istnienia i doniosłości zarówno dla świata dorosłych, jak i ich samych. Dzieciom znana jest większość spraw eksponowanych obecnie w telewizji i radiu jako bardzo ważne, priorytetowe. Potrafią wskazać nie tylko na tematy⁷⁴ pozostające przedmiotem zacieklej sporów

⁷¹ Zob. K. Pisarkowa, *Odchylenie a kreatywność w języku potocznym*, „Polonica”, III, 1977, s. 141–179.

⁷² To, że nikt nie potrafi opisać rzeczywistości bezstronnie, jest już pewnikiem.

⁷³ Por. rozumienie prawdy przedstawione przez T. Zgólkę w pracy *Język wśród wartości*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1988, m.in. s. 55–62.

⁷⁴ Największe pola tematyczne, jakie można by było zakreślić na podstawie zgromadzonego korpusu, to pola: ja wobec siebie; ja wobec was / ludzi; ja wobec świata. Jak sądzę, tematy poruszane przez dzieci dadzą się pomieścić w zasadzie w każdej istniejącej systematyzacji i klasyfikacji tematów czy tzw. słownictwa tematycznego. Por. np. układ tematyczny słownictwa zaproponowany przez A. Markowskiego w książce *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*, t. 1 i 2, „Wiedza o Kulturze”, Wrocław 1992, oraz J. Anusiewicza i J. Skawińskiego w pracy *Słownik polszczyzny potocznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 1996.

w gremiach rodzinnych i towarzyskich i ustosunkować się do nich, ale również odnotowują w swej pamięci wydarzenia, które interesują, pochłaniają, zachwycają czy bulwersują znaczną część społeczeństwa, sprawy, które poruszają ogół obywateli. Są to tematy polityczne i ściśle z nimi związane gospodarcze i społeczne, w tym temat reform wprowadzanych w kraju.

W każdym państwie jest jakiś system. I to jest to, jak ma działać państwo, co ma robić prezydent i co ma robić zwykły człowiek.

– kwestie ekonomiczne i finansowe:

Dobry interes to jest wtedy, jak się kogoś orźnie na pieniądze.

– sprawy ekologii:

Jeśli by wszystkie... e... tkie... e... drzewa zostały ścięte i rośliny, to by już było koniec Ziemi i wszyscy ekolodzy by się powiesili z rozpacz.

– wiedzy i zagadnienia naukowego oglądu rzeczy:

No ser żółty! Jak jest ser w papierze, to oddycha przez dziury, a jak jest w folii, to wtedy nie oddycha, poci się i szybciej się psuje.

– tematy medycyny, medycyny niekonwencjonalnej i magii:

– W telewizji to występują tacy panowie, co udają, że mają moc uzdrawiania. I oni wyciągają ręce nad tłum ludzi i udają, że ich leczą.

– Tylko kasę na tym zabara.... zarabiają.

– obyczajowości i moralności:

– Można plotkować, że jakaś dziewczyna szobie zrobiła biuszt, a wczale nie zrobiła.

– A najbardziej to plotkują, jak jakaś pani za długo siedzi u szefa.

– problemy kształtowania dobrego wizerunku:

Kobieta z klasą nie klnie, ma buty na szpilce i malusieńkiego kudłatego pieska.

– zwalczania nałogów, przywar i słabości:

Obrzydliwe jest, jak ktoś sobie beknie i nie powie przepraszam.

– tematy kataklizmów, wypadków, przestępstw i wrażliwości na cudze nieszczęścia:

Jak ktoś dręczy zwierzątko i podpala kota, to ma znieczulice.

– tematy z kręgu kultury i rozrywki:

W gazetach pisali, że reżyser położył cały festiwal.

– domowych zajęć, incydentów:

Jak mama przyjeżdża na czerwonym świetle i dostaje mandat, to później tata na nią krzyczy, że jest głupia.

Jak się okazuje, nie jest to jedynie samo przywoływanie zdarzeń, zajęć, podawanie przykładów postaw i zachowań, zwykłe odnotowywanie faktów czy stwierdzanie istnienia czegoś. Większość wypowiedzi dziecięcych to orzekanie bycia jakimś, tzn. większość wypowiedzi ma charakter ewaluatywny. Dzieci chcą poznać prawdziwą wartość czegoś, często próbują tę wartość ustalić same, zauważają niezbędność szacowania, stać je na korekty zastanych form oceniania, są świadome możliwości różnicowania sądów i opinii. Przedmiotem charakterystyki są ludzie, ich cechy zewnętrzne, charakter, cechy psychiczne, intelekt, zachowania (także językowe) i postawy:

- Dziennikarze to są aferzyści.
- No i bardzo dobrze, przynajmniej nie przynudzają.

– rzeczy:

O, beamki [samochód marki BMW] to jest piękna sprawa!

– sytuacje międzyludzkie:

W dzisiejszych czasach niekoniecznie trzeba być mądrym. Żeby coś osiągnąć, trzeba być cwanim. Albo ładnym. Ale to się dotyczy tylko kobiet.

– zjawiska i pojęcia:

Postanowienie to jest takie coś, że trzeba sobie wypełnić, żeby sobie nie zrobić z gęby cholewe [sic!].

Jak się wydaje, naturalną konsekwencją umiejętności opisywania (charakteryzowania) i oceniania jest udzielanie rad, reprimend, dalej – zalecanie, nakazywanie, zakazywanie, pouczanie, tzn. oceniając coś pozytywnie czy negatywnie, sugeruje się lub podpowiada jednocześnie możliwość bądź powinność czy konieczność określonego zachowania. Dzieci nie potrafią zachować wstrzemięźliwości pod tym względem. Otwarcie i szczerze, a często także – co istotne – dla cudzego dobra lub dobra samej sprawy wskazują na korzyści lub niekorzyści płynące ze „zdarzenia”. Udzielają rad w każdej sprawie. Zazwyczaj są to rady bardzo praktyczne, możliwe do uwzględnienia w życiu, pokazujące lepsze perspektywy, wskazówki – zgodnie ze swą istotą – pomagające polepszyć czyjąś sytuację czy poprawić układy między ludźmi.

Jak ktoś zgubi sztuczne zęby, to nie można sobie pożyczyć, tylko czeba [sic!] sobie kupić nowe.

Rady i pouczenia najczęściej bywają formułowane wprost – widać to w wyżej przywoływanych przykładach (zawierają one formy imperatywne oraz czasowniki modalne wyrażające konieczność lub powinność), czasami jednak przekazywane są pośrednio, jak tu:

Jak ktoś plotkuje, to nikt jemu nie powie żadnej tajemnicy.

Wiele pouczeń (jawnych czy ukrytych) udzielanych przez dzieci stanowi odwzorowanie powszechnie znanych i uniwersalnych prawd życiowych funkcjonujących już w postaci powiedzonek, maksym i sentencji. Wypowiedziane jednak przez dziecko jakby na nowo odkrywają zawartą w nich mądrość i nasilają oddziaływanie. Za przechwycone od dorosłych i powtórzone uznać należy na przykład te:

Wszystko, co przyjemne, szybko się kończy.

Ten zreplikowany / powielony sens otrzymuje niejednokrotnie zmodyfikowaną trochę formę.

- W kościele rozdajom komunie, a zbierajom pieniądze.
- No właśnie, nie ma nic za darmo.

Zwykle wiedza, mądrość, prawda, jaką przekazują dzieci, wypływa z dokonanej przez nie analizy faktów, jest rezultatem ich koncyptowania i wnioskowania. Czasami wyrażają swoje myśli nadzwyczaj oryginalnie, niemal poetycko, z pewnością wykazują pod tym względem wyraźną kreatywność⁷⁵. Wiele z tych sądów z racji niewiedzy nadawcy czy popełnianych przezeń lapsusów językowych ma charakter bardzo komiczny.

Wszyscy są głupi! Oprócz tych mądrych.

Świadomi newralgiczności, powagi i kluczowości określonych tematów i problemów w obecnej rzeczywistości, dziecięcy informatorzy zdradzają się ze swoją dążnością do wykrycia sensu kształtowanych przez współczesność stosunków między jednostkami i grupami jednostek. W tym dochodzeniu do sensu czy samej istoty rzeczy próbują adaptować wyuczone i przyswojone sposoby porządkowania świata lub wyznaczać własną, lepszą (?) perspektywę postrzegania. Osobliwość owej perspektywy, a może także jej wyższość nad zastanymi kryteriami percepcji i oceny, polega na logizowaniu potocznym. Chodzi o „logiczność wynikającą z obserwacji rzeczywistości”, o wyprowadzanie wniosków z przesłanek danych im w postaci faktów obserwowanych przez nie w swoim otoczeniu lub przejmowanych z mediów, głównie telewizji i radia. Do najczęściej stosowanych przez dzieci zabiegów myślowych należy kojarze-

⁷⁵ Na temat kreatywności w języku zob.: K. Pisarkowa, *Odchylenie a kreatywność w języku potocznym*, „Polonica”, III, 1977, s. 141–179; M. Kamińska, *Z problemów stylu polszczyzny mówionej*, „Prace Polonistyczne”, XXXII, 1976, s. 281–286.

nie sytuacji spojonych ze sobą czasowo, przyczynowo, celowościowo, skutkowo, a także warunkowo (tu możliwe różne kombinacje wymienionych kategorii):

- Ludzie krzyczą, jak są w rozpacz i jak krzywdą jakaś im się dzieje.
- Wszyscy są głupi! Oprócz tych mądrych.

Dzieci dokonują porównań:

Lepiej być y... ten... chłopakiem, bo... bo chłopak nie rodzi, a dziewczyna rodzi i ma przerąbane.

– badają skutki i skuteczność działań:

- Jak dorośli się cieszą, to zabierają żonę na romantyczną kolację.
- Nawet z psem wyjdą.

– doszukują się w działaniach niekonsekwencji i sprzeczności:

- Jak ktoś zje ostatni kawałek ciasta i jest w gościach, to to jest bardzo nieelegancko.
- A przecież się mówi: kto zjada ostatki, ten piękny i gładki.

– zauważają alternatywę:

- Jak jakaś dziewczyna rodzi za dużo buziaków, to wtedy już że... z nią nie chce się całować.
- No pewnie, najfajniej jest pocałować taką, która nigdy nie daje.
- I bądź tu mądry!

– odmienność sądów i punktów widzenia:

- Jak się pani dokucz, to za... zaraz przyjdzie pani dyrektor i będzie zadyma.
- Dobra zadyma nie jest zła.

– wydobywają niedorzeczności, ujawniają rzeczy niemożliwe:

A jak komuś wypadnie oko, to już drugi raz mu nie odrośnie.

Ale dokonują też czysto teoretycznych kalkulacji myślowych, stosują procedurę mentalną mającą na celu odkrycie jakiejś prawidłowości, zasady, która z praktyką dnia codziennego nie musi mieć wiele wspólnego.

Na zębach to się bierze brud z jedzenia, a jedzenie nie jest przecież brudne.

Dzieci, percypując rzeczywistość, rejestrując bogactwo spraw i różnorodność zależności w świecie, zauważają, że również same stanowią element tego świata, odkrywają swoją w tym świecie pozycję, przedstawiają, do jakiego stopnia jest im ona narzucona jako korzystna czy niekorzystna, dowiadują się o przedstawianych im po-

winnościach i danych prawach. Tak jak oceniali świat dorosłych, tak również określają własną postawę wobec ludzi i wydarzeń, czasem podejmują zobowiązania, planują i wybierają drogę postępowania (przynajmniej werbalnie i na dłużej lub krócej), z pewnością próbują odkryć stosunek do siebie osób dorosłych. Niekiedy widzą siebie jako zaniedbywane przez opiekunów, trochę zniewolone, bywa, że czują się przez nich zagrożone albo wprost przeciwnie – bardzo chronione, rozpieszczone.

Niektórzy rodzice przesadzają z pracą, a... a dzieci ich nie widzą.

Generalnie biorąc, ogląd współczesnej rzeczywistości dokonywany przez dzieci przywodzi do wniosku, że jest ona zdominowana przez zło: niejasne interesy, brudny pieniądz, kłamliwą politykę, że ciągle za dużo w niej chytrności, przebiegłości, bałaganu, brudu, przestępstw i podłości, zbyt wiele płytkich, słabych uczuć, że zalewają ją szybko zmieniające się mody, tak mało zaś w niej mądrego spożytkowania wiedzy. Zdumiewające, że to dzieci przypominają dorosłym o tym, co ważne, trwałe i piękne.

Dziecięcy rozmówcy niewątpliwie mają jakieś poczucie prawidłowości tego świata, próbują go po swojemu porządkować, systematyzują swój ogląd wszystkiego, co je otacza⁷⁶. Dziecko odbiera świat i subiektywnie, i obiektywnie. Subiektywność postawy widać przede wszystkim w eksponowaniu przez nie własnych spraw, rzeczy, problemów. Dziecko mówi o tym, co je osobiście korzystnie lub niekorzystnie dotknęło, podaje konkretne przykłady ze swego życia, omawia sprawy poznane przeważnie z autopsji.

W odbiorze świata dzieci kierują się własnymi doznaniem fizycznymi i psychicznymi. Ze względu na swój wiek przyjmują wobec rzeczywistości swoistą postawę interpretacyjną – eksponują głównie to, co dla nich miłe, przyjemne, oraz to, co dobrze służy ich ciału. Nastawiają się też na przeżywanie czegoś dobrego.

Dziecko jako obserwator rzeczywistości i podmiot mówiący zdradza własny system wartości. Co ważniejsze – system ten emanuje autorytatywnością ocen. Zdobyte mimo młodego wieku pewne bogactwo doświadczeń pozwala dziecku na przyjęcie postawy dydaktycznej. Świadomość językowa i niezłe rozeznanie, jakie ma dziecko pięcioletnie czy sześciolatnie w prawidłach języka, pozwalają mu na różne gry słowne, na zabawę brzmieniem i znaczeniami wyrazów. Mały użytkownik polszczyzny rozszyfrowuje sensory, opisuje strukturę jednostek, porównuje zjawiska, rozpoznaje konteksty i sytuację użycia itp. Jednym słowem, zdradza podejście metajęzykowe.

⁷⁶ Owo porządkowanie może odbywać się według zasady „wszystko na opak”, „wbrew rozsądkowi i doświadczeniu”, „na przekór wszystkiemu” czy „dla śmiechu”. Por. J. Cieślowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975, s. 143; J. Ługowska, *Muminki się cieszą, że Ryjka powieszka*, [w:] J. Adamowski, S. Niebrzegowska (red.), *W zwierniadle języka i kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999, s. 455–464.

Zakończenie

W mowie dziecka stale ujawnia się jego nastawienie poznawcze. Dziecko zdradza się ze zdobytą różnymi sposobami wiedzą na jakiś temat. Niekiedy jest ona wynikiem dokonywanych indywidualnie przez małego obserwatora porównań, szukania przezeń podobieństw⁷⁷, czasem efektem niezamierzonych skojarzeń. W zdobywaniu wiedzy pomagają – jak się łatwo domyślić – odpowiednie lektury oraz specjalne audycje radiowe i telewizyjne upowszechniające osiągnięcia naukowe i popularyzujące język scjentyficzny.

Ich świat nie ma ograniczeń, marzenia mogą się ziścić, projekty zrealizować, przypuszczenia potwierdzić, wymysły urzeczywistnić, a przynajmniej sprawić radość – w świecie wszystko jest możliwe.

Ogląd świata w wypadku dzieci daleki jest od uproszczeń, nie jest oglądem zgodnym, jednakowym, prowadzącym do takich samych uogólnień. Analityzm myślowy dziecka prowadzi do zróżnicowania sądów. Dyferencjacja odbioru rzeczywistości dotyczy dziecka jako członka różnych grup społecznych (rodzinnej, przedszkolnej, podwórkowej) i jego uczestnictwa w wielu sytuacjach. Wśród wielu ujęć przedmiotu zauważa się u dzieci ujęcia funkcjonalne. Mali obserwatorzy akcentują użytecznościowy charakter rzeczy, wskazują na określoną czegoś przydatność, na potrzebę praktycyzmu w życiu i celowości. W wyniku dociekliwych obserwacji życia i świata, rozważania rzeczy i chwytania jej istoty oraz głębszego analizowania zasad obowiązujących w ludzkiej społeczności i całym otoczeniu, dziecięcy obserwator dochodzi czasem do ogólniejszych refleksji. Postawa filozoficzna nie jest obca dzieciom. Wyniki obserwacji bywają podawane przez dzieci z uwzględnieniem nadrzędności prawdy jako bezwyjątkowej zasady porządkującej⁷⁸. Prawda wiązana jest z obiektywnością bytu.

Wydaje się, że zaprezentowane postawy dzieci wobec rzeczywistości, omówione sposoby pojmowania i analizowania świata dowodzą wykraczania przez nie daleko poza tematykę i problematykę uznaną przez różne autorytety za właściwą, stosowną, odpowiednią do wieku przedszkolnego. Dziecko uczestniczy obecnie w życiu społecznym prawie na równi z dorosłymi: ma dostęp niemal do wszystkiego, korzysta z podobnych co dorośli źródeł informacji. Dzieci dążą przede wszystkim do konkretyzacji tego, co nazbyt dla nich abstrakcyjne⁷⁹, poza konkretnością akcentują praktyczność i funkcjonalność, analizują możliwości i wszystko poddają ocenie, zapamiętują reguły, widzą wyjątki, dokonują syntez, zmierzają ku prawdzie, cieszą się z tego, co wiedzą, w poznawaniu rzeczywistości są w równej mierze odtwórcze co twórcze.

⁷⁷ Por. H. Borowiec, *Analogia i przeciwieństwo jako zasady organizujące językowy świat dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] J. Adamowski, S. Niebrzegowska (red.), *W zwierciadle języka i kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 434–444.

⁷⁸ Temat ten rozwinęłam w pracy: B. Boniecka, *Widzenie świata i jego prawidłowości. Dziecięca logika i prawda*, [w:] M. Krauz, K. Ożóg (red.), *Składnia, stylistyka, struktura tekstu. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Teresie Ampel*, s. 46–59.

⁷⁹ Jest to główna cecha definicyjna potoczności. Zob. W. Lubaś, *Istota potoczności*, „Biuletyn PTJ” 1983, z. XL, s. 85–90.

Alina Maciejewska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Instytut Językoznawstwa i Literaturoznawstwa

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

Analogia w języku. Ustalanie relacji formy i treści narzędziem diagnozy oraz terapii logopedycznej

Analogy in language. Establishing form and content relationship as a tool of logopaedic diagnosis and therapy

Streszczenie: Analogia, uznawana za fenomen ludzkiego umysłu, od czasów starożytnych wykorzystywana była do opisu zjawisk językowych, które ukształtowały podstawy gramatyki, myślenia o języku jako uporządkowanej strukturze. W językoznawstwie analogię sprowadzono do proporcji. W artykule odwołano się do roli wnioskowania przez analogię w wyjaśnianiu procesów poznawczych i językowych i jej udziału w rozwoju mowy, przede wszystkim rozwoju sprawności morfologicznej. Przedstawiono wyniki badań autorki, w których wykorzystano zabawę wieloelementowymi proporcjami. Pozwoliły one określić trudności w respektowaniu relacji formy i treści dzieci w wieku szkolnym, młodzieży i studentów, w tym studentów z uszkodzonym słuchem oraz dzieci i młodzieży z autyzmem, zespołem Aspergera, niepełnosprawnością intelektualną. Wskazano na potrzebę badań nad rozwojem struktury leksykalno-semantycznej, określeniem etapów jej rozwoju i ich charakterystycznych cech. Wskazano na potrzebę uwzględniania sprawności morfologicznej w diagnozie logopedycznej i programowaniu języka.

Słowa kluczowe: analogia, grupy proporcjonalnych relacji, sprawność morfologiczna.

Summary: Since ancient times, analogy, a marvel of the human mind, has been in use to describe linguistic phenomena that shaped the foundations of grammar and perception of a language as an ordered structure. In linguistics, the analogy is reduced to proportion. In the article, by means of multi-element proportions game, the author presents the role of inference by analogy in explaining cognitive and linguistic processes as well as its participation in speech and above all in morphological efficiency development. The acquired results pinpointed difficulties which pupils, adolescents and students, including hearing impaired, autistic, Asperger, and intellectually disabled ones, experience in respecting the relationship between form and content. Naturally, a need to deepen the study on the lexical-semantic structure advances, definition of development stages and their characteristic features as well as including morphological efficiency in logopaedic diagnosis and language programming emerges as a consequence of this research.

Keywords: analogy, groups of proportional relations, morphological efficiency.

W filozoficznych rozprawach, które zmierzały do określenia właściwych człowiekowi sposobów poznania, wskazywano, że wnioskowanie przez analogię jest tym, co pozwala przejść od znanego do nieznanego. Władysław Biegański (1909: 1) tak rozpoczął swoją rozprawę filozoficzną: „Z pośród dróg, po których umysł nasz kroczy do odkrycia nowych prawd, jedną z najważniejszych jest wnioskowanie, oparte na analogii”.

Choć uznaje się, że to logika ukształtowała definicję analogii, to jest ona także mocno zakorzeniona w filozofii, matematyce, naukach prawnych, socjologii, językoznawstwie i innych dyscyplinach. Wykorzystywana jest zarówno w rozwiązywaniu codziennych problemów, jak i w tworzeniu modeli oraz teorii naukowych, objaśnianiu tego co trudne, skomplikowane, niedostępne bezpośredniemu poznaniu¹. W psychologii jest ona zaliczana do centralnych mechanizmów regulujących stosunek człowieka do otaczającej go rzeczywistości (Biela 1981) i uznaje się, iż jest cechą ludzkiego umysłu nastawionego na szukanie wzorców, odkrywanie relacji i tworzenie kategorii², pozwala uzupełniać brakującą wiedzę, zrozumieć i wyjaśnić złożoność, odmienność zjawisk, oceniać, przewidywać skutki i określać przyczyny zdarzeń, na nowo opracowywać rozwiązywanie starych problemów³. Ma również udział w uczeniu się emocji (J.P. Blevins, J. Blevins 2009). Wskazuje się, że to analogia pozwala wprowadzać ład w nieprzerwanie gromadzonym zasobie wiedzy. Ale by mogła zaistnieć, musi być wzorzec.

Pomimo ogromnego znaczenia, jakie ma wnioskowanie z analogii w badaniu i dowodzeniu naukowym, termin ten do dziś nie jest precyzyjnie zdefiniowany⁴. Naj-

¹ W. Biegański (1909) dowodził, że nie byłoby odkryć Keplera, Newtona, Galileusza, nie powstałyby nowe dyscypliny badawcze, ważne odkrycia naukowe, gdyby nie analogia umożliwiająca „wybiegające naprzód wnioskowanie” (tamże). Nie powstałyby wynalazki oraz odkrycia nowych faktów, np.: Franklin nie doszedłby do wynalazku piorunochronu, a Faraday do odkrycia elektrycznych prądów indukcyjnych. I choć analogii, szczególnie we współczesnej nauce, przypada głównie rola heurystyczna, to ma ona także znaczenie dowodowe. Tak jak dawniej filozofowie (Sokrates, Platon, mędrcy dalekiego Wschodu) wykorzystywali analogię w przypowieściach i metaforach, by przekonywać, udowadniać swoje racje, tak też dziś znaczenie dowodów posiadają również fakty (wywiedzione przez analogię), na jakich opiera się współczesna geologia, fizjologia i patologia eksperymentalna, socjologia. A. Biela (1989: 5) stwierdził, że gdyby człowiek nie potrafił posługiwać się analogią, „cywilizacja ludzka prawdopodobnie nie wyszłaby wówczas poza epokę kamienia łupanego”. Dowodził, że jest ona metodą uprawiania nauki (stosowaną na różnych etapach pracy naukowej), która może co prawda prowadzić w ślepe zaułki, ale też pozwala dokonywać epokowych odkryć. Jest obecna w badaniach różnych dyscyplin naukowych, technice, kulturze i życiu społecznym.

² J. MacNamara (1993) dowodzi, że kompetencja logiczna jest właściwością ludzkiego umysłu i dzieci wykorzystują ją jako naturalną zdolność. Widoczna jest w zachowaniach dzieci już przed 1 rokiem życia.

³ W trakcie wykonywania zadania dostrzeżone podobieństwa i ustalone relacje wraz z dołączaniem nowych obiektów i wyróżnianiem nowych danych bywają porzucane i ustalane są nowe. I te stają się na jakiś czas podstawą wnioskowania przez analogię (por. Biela 1989).

⁴ W *Słowniku języka polskiego* (1978: 50) pod hasłem „analogia” znajdujemy: „1. analogia między różnymi rzeczami, zjawiskami, procesami itp. to ich podobieństwo lub odpowiedniość,

obszerniejsze nawet dzieła, traktujące o logice i metodologii jej badań, traktują ten sposób wnioskowania zupełnie pobieżnie, poświęcając mu zaledwie krótkie, mało wyczerpujące wzmianki, nawet sprzeczne zdania. Wśród sylogistycznych⁵ schematów wnioskowania (pochodzących od Arystotelesa), wyróżnia się: 1) dedukcję – wnioskowanie od ogółu do szczegółu, 2) indukcję – wnioskowanie od szczegółów do ogółu i 3) analogię – wnioskowanie od szczegółu do szczegółu. S. Jevons (1881: 592, za: Biegański 1909) podkreślił rolę analogii wśród sylogizmów, pisząc tak: „Wniosek, wyprowadzony z przesłanek na drodze dedukcyjnego rozumowania, zawiera tylko to, co mieści się już w przesłankach; kto więc uznaje przesłanki, dla tego wniosek nie stanowi nic nowego. Nawet wniosek indukcyjny, uogólniający, właściwie zawiera w swej treści także tylko to, co się znajduje w przesłankach, faktach; nowem jest tu uogólnienie, stwierdzenie w szczegółach spostrzeganych związku koniecznego, który się zawsze powtarzać będzie. Tymczasem wniosek wyprowadzony z analogii najdalej odbiega od swych przesłanek, gdyż stwierdza, że w odmiennych, nieznanych nam jeszcze zjawiskach lub przedmiotach znajdują się znane nam dobrze z innych zjawisk stosunki lub własności. Stąd wnioskowanie z analogii najbardziej wybiega naprzód i daje we wniosku najwięcej nowej treści w porównaniu”. Doceniał analogię w języku, jego rozwoju J.N. Baudouin de Courtenay (1905/1999 i inne), objaśniając jej mechanizm asocjacjami i dowodząc, że jest dowodem żywotności języka (1905).

Pomimo iż analogia stała się terminem powszechnie używanym, to w logice i filozofii była przez wieki przedmiotem sporu. Prawdopodobnie można uznać, że trudności w wyprowadzaniu wniosków z zastosowaniem metod indukcyjno-dedukcyjnych zmusiły do utrzymania w logice pojęcia wnioskowania z analogii w odniesieniu tylko do wniosku przypuszczalnego⁶.

2. Jeśli jakieś zjawiska lub procesy powstają przez analogię do innych zjawisk lub procesów, to zachodzą pod ich wpływem lub na ich wzór, 3. Jeśli coś jest analogią czegoś innego, to jest do tego podobne i zajmuje to samo miejsce lub pełni tę samą funkcję w innej sytuacji lub w ramach innego systemu”. Podobne eksplikacje umieszczono w: *Słowniku wyrazów obcych* (1971: 31), *Innym słowniku języka polskiego* (2000: 27), *Nowej encyklopedii powszechnej PWN* (t. 1, 1995: 153). Inne tłumaczenia, odwołujące się do źródłosłowu greckiego, wyjaśniają pochodzenie od wyrazu złożonego z przysłówka „an”, „ama”, który wskazuje na jakiś stan zwielokrotnienia (np. po dwa, po trzy) oraz czasownika „legein” (od rzeczownika „logos”), który znaczy ‘składać’, ‘mówić’. Z takiego tłumaczenia wywodzi się rozumienie analogii jako oznaczania jakiegoś stanu złożonego, także orzekanie o wielu rzeczach (św. Tomasz). A. Biela (1989: 10, 191) tłumaczy pochodzenie wyrazu od formy przymiotnikowej tworzonej przez *ava* (przyrostek) i *logia* (rozum) i wskazuje na znaczenie: ‘wzidzenie głębszych racji, związków, podobieństw’, ‘zgodny z rozumem’.

⁵ Sposób wnioskowania, w którym z dwu przesłanek zawierających ten sam termin przechodzi się do konkluzji zbudowanej z pozostałych dwóch terminów występujących w przesłankach (Pałczyński 1995).

⁶ Z takim ujęciem rozprawia się W. Biegański (1909: 56), proponując „oczyszczenie” analogii jako metody wnioskowania sylogistycznego: „Cała zaś różnica [między indukcją i dedukcją – A.M.] sprowadza się do tego, że wniosek indukcyjny uogólnia prawdę stwierdzoną w pojedynczych przypadkach, na cały ich gatunek. Tymczasem wniosek analogiczny prawdę stwierdzoną w jednym przypadku przenosi na inny przypadek”. Dalej ilustruje to przykładem odnoszącym się do

Niezwykły udział miała analogia w badaniach języka⁷. Korzystano z niej w czasach, kiedy starożytni filologowie poszukiwali kryteriów normatywnych, umożliwiających przekłady dzieł literackich. Dysputy⁸, które koncentrowały się wokół stosunku języka do opisywanej rzeczywistości, zaowocowały poszukiwaniami porządku wśród elementów języka. Jak pisze A. Heinz (1988), ten spór o związek języka z rzeczywistością zaowocował przygotowaniem fundamentów językoznawstwa, do których zalicza się: podstawowe terminy, kategorie gramatyczne, paradygmaty fleksyjne, rozumienie języka jako struktury. Na przestrzeni wieków rozumienie analogii i korzystanie z niej w odkrywaniu lub ustalaniu reguł językowych zmieniało się diametralnie: od analogicznego odkrywania reguł oraz zmian w różnych podsystemach języka, po absolutny brak zainteresowania nią i nieuznawania jej znaczenia. Po wiekach stwierdzono, że analogia, jako metoda, wyczerpała swoje możliwości opisywania zjawisk, a z jej pomocą można opisywać tylko pewne zmiany w rozwoju języka. Wyznaczono jej miejsce w wyjaśnianiu neologizmów dziecięcych⁹.

Dziś coraz chętniej wraca się do tej metody w badaniu zjawisk językowych. Co więcej, twierdzi się, że nie tylko jest skuteczna w wyjaśnianiu zjawisk fonetycznych, ale niezwykle potrzebna w wyjaśnianiu zjawisk morfologicznych, tych na pograniczu podsystemów. Sprawdza się w językoznawstwie diachronicznym i synchronicznym i, jak pisze Mayenthaler (1980), analogia może występować w fonetyce, morfologii i składni.

Tradycyjne zastosowanie analogii w językoznawstwie sprowadza się do wykorzystywania proporcji¹⁰. Tak zwana klasyczna analogia to proporcje czteroelementowe, określane wzorem $a:b = c:x$, w którym pierwsze trzy elementy są znane, czwarty rozpoznany może być dzięki wnioskowaniu przez analogię. Proporcjonalność jest określona najczęściej przez identyczność przede wszystkim relacji formalnych między elementami, a dość ogólnie uwzględniane są relacje semantyczne (por. Kuryłowicz, za: Wierzchowski 1957). Eksploatowane przez młodogramatyków proporcje czteroelementowe zmieniły się na proporcje wieloelementowe, inaczej ciągi propor-

doświadczeń dzieci (a nawet dorosłych osób): „Przy rozumowaniu, dotyczącym praktycznych zagadnień życia, odbywa się samorzutny sposób wnioskowania z przebytego szczegółowego doświadczenia o przyszłym, z jednego szczegółu o drugim jemu podobnym. Jeżeli dziecko raz się sparzy przy ogniu, to spostrzegając drugi raz ogień, chowa już rękę i całym swym zachowaniem wykazuje, iż wnosi, że i ten ogień może je sparzyć. Wniosek ten jest niewątpliwie wyprowadzony na zasadzie podobieństwa, jakie istnieje pomiędzy ogniem, przy którym dziecko się sparzyło, i ogniem obecnym, co do którego wyprowadza wniosek” (tamże).

⁷ Patrz: Jelitte (2000).

⁸ W historii nauki znany jest jako starożytny spór między analogistami a anomalistami. O prawach analogii pisał W. Mańczak (1978).

⁹ Por. H. Borowiec (2001).

¹⁰ Tłumaczenie greckiego *analogos* to: ‘proporcjonalny’ (*Słownik wyrazów obcych*, 1967: 32). W *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* pod hasłem: „Analogia w języku” znajdujemy: „w językoznawstwie współczesnym przez analogię rozumie się stosunek proporcjonalny, jaki zachodzi między formami językowymi danego typu (EJO 1993: 45).

cjonalne¹¹. Takie ujmowanie analogii spowodowało, że w kolejnych epokach twierdzono, iż wyczerpała ona swoją siłę i skuteczność metodologiczną. Ale badania z przełomu XX i XXI w., szczególnie z zakresu psychologii kognitywnej i psycholingwistyki (równoległe z odkrywaną rolą metafory), pozwoliły na nowo wskazać jej rangę w badaniach nad poznaniem i językiem¹². Szukając odpowiedzi na pytania o organizację procesów pamięciowych, odwoływano się do eksperymentów pozwalających odnaleźć mechanizm działania analogii, określić jej rolę w tworzeniu reprezentacji pojęciowej i skierowano uwagę na język¹³. Po uznaniu jej za główną właściwość ludzkich funkcji poznawczych i kategoryzacji przyznano jej podobną rolę również w rozwoju kompetencji językowej (Slobin 1997/1980). Uzyskane wyniki badań pokazały, że w różnych zadaniach analogia może być inaczej przetwarzana przez umysł, a jej udział w zmianach zarówno fonetycznych, gramatycznych, jak i leksykalnych¹⁴ ujmowany jest nie tylko jako proces upodobniania form wskutek działania wzoru, generalizacji, ale jako ustawiczny ciąg zmian, który dokonuje się stopniowo, w ciągu całego życia jednostki pod wpływem przyswajanych wzorów i twórczego ich wykorzystywania. Obejmuje wszystkie zakresy zgromadzonej przez człowieka wiedzy i wykorzystuje typowe, przewidywalne i nietypowe, odległe połączenia między jej dziedzinami (Gentner, Markman 1997). Tworzone przez badaczy modele działania poznawczego i językowego pokazują wszechstronny i ponadczasowy zakres działania analogii. Ale podjęte wysiłki opracowania programu modelowania analogicznego (Skousen 2009) w przewidywaniu i wyjaśnianiu struktury języka, jego rozwoju oraz znalezieniu odpowiedzi na pytania dotyczące sposobów nabywania języka (Goldsmith 2009) pozostają ciągle wyzwaniem.

Stawiane od wieków pytania o związek myślenia i mowy pozwoliły psychologom wskazać, że istnieje bardzo ścisła współzależność między zdolnością wnioskowania przez analogię a zdobywaniem kolejnych umiejętności językowych¹⁵. Przywołać moż-

¹¹ Historię zmian i rolę proporcji w leksykalnej analizie strukturalnej opisał J. Wierzechowski (1957).

¹² Por. M. Haman (1993: 190–205), J.V. Blevins, J. Blevins (2009).

¹³ Uwarunkowały to choćby różnice w ujmowaniu relacji podobieństwa w podejściu strukturalnym i pragmatycznym. W pierwszym podobieństwo jest rozumiane klasycznie, jako „wielkość stała, niezmienna, dokładnie wyznaczona syntaktycznymi regułami korespondencji porównywanych zadań, w drugim spostrzeganie podobieństwa jest uzależnione od dostrzeżenia relacji przyczynowo-skutkowych w porównywanych zadaniach” (Chlewiński, Falkowski i Francuz 1995: 20–21). Patrz także D. Wood (2006).

¹⁴ Można odwołać się do Pinkera i Prince’a (1991), którzy stwierdzili, że: „konieczne jest rozwinięcie nowej teorii [...], która otwarcie uzna rolę reguł z jednej strony i asocjacyjnej pamięci z drugiej. Wynika z takiej teorii, że regularna i nieregularna fleksja muszą być przetwarzane za pomocą dwóch różnych systemów. Formy regularne są przetwarzane z użyciem klasycznych, symbolicznych reguł gramatyki, która poprzez konkatencję łączy przyrostek ze zmienną reprezentującą temat fleksyjny. Formy nieregularne są zapamiętanymi parami wyrazów, lecz więzi łączące członków par są przechowywane w strukturze pamięci asocjacyjnej przypominającej sieci koneksjonistyczne” (za: Langacker 2003: 110).

¹⁵ Por. A. Maciejewska (2015).

na pracę W. Sterna (1926) i twierdzenie, że to najwcześniejsze formy wnioskowania przez analogię pozwalają dziecku uchwycić relacje między dźwiękiem i znaczeniem oraz łączyć nowe doświadczenia ze znanymi dźwiękami.

Niewątpliwie najliczniejsze dowody działania analogii w procesie nabywania języka znajdujemy w pracach poświęconych rozwojowi kategorii gramatycznych¹⁶, analizie słownictwa, a szczególnie w opisie neologizmów dziecięcych¹⁷. Pojawianie się oryginalnych form językowych w rozwoju mowy L. Kaczmarek (1977: 53–54) warunkował umiejętnościami posługiwania się przez dzieci coraz bardziej rozbudowanymi, ale niedostatecznie utrwalonymi regułami: „stąd dziecko kształtuje drogą analogii [...] liczne, przez swą świeżość, odrębność i niezwykłość pełne czaru, twory językowe”. P. Smoczyński (1955: 117) uważał, że czas, kiedy pojawiają się oryginalne formy dziecięce, które uwarunkowane są przyswojeniem podstaw systemu językowego, wskazuje na jego intensywny rozwój¹⁸, a decydujący jest rozwój sprawności

¹⁶ Na przykład wyniki badań zespołu pracującego pod kierunkiem S. Szumana pokazały, że analogia jest podstawą kształtowania kategorii semantycznych i gramatycznych, a ujmowanie związków analogicznych i formułowanie wniosków opartych na analogii doskonalili się wraz z rozwojem umiejętności składniowych, stawianiem pytań, opanowaniem tzw. wyrazów gramatycznych. M. Przetacznikowa (1975), polemizując z Piagetowskim negowaniem roli analogii, dowodziła, że dziecięce zdania proste, niepełne, nieprecyzyjne od strony informacyjnej, pozwalają dziecku ujmować stosunkowo niewielki zakres prostych relacji czynność – sprawca, obiekt. Na tym etapie rozwoju możliwe jest ujmowanie takich związków analogicznych, których podstawą są wyróżniane podobieństwa, najprostsze relacje: przyczyna – skutek. Autorka skłaniała się ku twierdzeniu, że dziecko wcześniej rozpoznaje zasadę ogólną, choć w stosowanych formułach językowych ujawnia wnioskowanie przez analogię oparte na „przechodzeniu od szczegółu do szczegółu”. Dopiero kiedy opanuje umiejętność tworzenia zdań wielokrotnie złożonych, potrafi wyrazić różne związki między przedmiotami i zdarzeniami, ujmując też bardziej złożone relacje analogiczne. Dla rozwoju wnioskowania przez analogię istotne znaczenie ma opanowanie spójników, bo one pozwalają precyzyjniej określać relacje między zdarzeniami i obiektami. Dowodziła tego L. Geppertowa (1959). Zwracała również uwagę na szczególną rolę spójników hipotaktycznych, które pozwalają dzieciom ustalać logiczne relacje między obiektami, światem realnym i światem nierealnym, pozwalają stawiać pytania, uzasadniać wnioski wynikające z coraz bardziej precyzyjnego ujmowania relacji.

¹⁷ Zwano je także tworami/neologizmami analogicznymi, często bez odwołania się do precyzyjnych definicji terminów (Chmura-Klektowa 1971). Definicja F. de Saussure’a (1991: 167) tłumaczyła neologizmy najbardziej ogólnie: jest to forma utworzona na wzór jednej lub większej liczby form według określonej reguły. W literaturze językoznawczej neologizmy stawały się przedmiotem analiz, klasyfikacji. Terminem tym określano formy gramatyczne, leksykalne, składniowe, które funkcjonują w pewnym czasie, dopóki nie zostaną włączone w strukturę leksykalną języka ogólnego (jego odmiany) i nie staną się jednostką, która generuje następne. T. Smółkowska (2001: 14) charakteryzuje neologizmy słowotwórcze, semantyczne (neosemantyzmy), frazeologiczne, także nowe zapożyczenia, formy potencjalne i neologizmy analogiczne. Cechą neologizmu jest to, że powstaje w rezultacie przekroczenia norm, a neologizmy analogiczne wykorzystują wszelkie możliwości tkwiące w strukturach formalnych, pojęciowo-interpretacyjnych (Smółkowska 2001: 18).

¹⁸ To, że lawinowy rozwój słownictwa zbiega się z początkami użycia gramatyki zauważa wielu badaczy, m.in. Bates, Goodman (1999). Dzieci muszą przyswoić sobie „masę krytyczną” wyuczonych na pamięć form, zanim uruchomi się proces „ekstrakcji wzorca”.

morfologicznej¹⁹. P. Smoczyński (1955: 157) pisał, że podstawą rozwoju językowego jest analogia, ponieważ: „na skutek działania twórczości analogicznej dziecko uwolniło się od pamięciowej reprodukcji wszystkich zasłyszanych form, uzyskując możliwość odtwarzania ich tylko na podstawie niewielu zapamiętanych lub bezpośrednio zasłyszanych”. To dzięki twórczości analogicznej mowa wyswobodziła się w znacznej mierze od elementów pozajęzykowych, stała się ekonomiczna, zaczęła dawać możliwości tworzenia nowych jednostek, zapoczątkowała postęp „gramatyzacji” i szybszy jej rozwój. Zdobyte podstawy systemu morfologicznego, czyli odczucia, że jedne elementy języka wiążą się z innymi i że się wzajemnie uzależniają, to najważniejsza rzecz, która pozwala „rozczłonkować” wyrazy.

Kiedy język dziecka przestał być traktowany jak nieporadna kopia języka dorosłych, dostrzeżono, że na każdym etapie rozwoju językowego dziecko operuje własnym systemem na miarę swoich możliwości, umiejętności, doświadczeń i potrzeb (Smoczyńska 1976). Oryginalne zachowania językowe tłumaczono nadmierną generalizacją reguł przez dziecko, ale zwracano uwagę, że właściwa interpretacja dziecięcych form pozwala na ustalanie sposobów i kolejności odkrywania reguł językowych oraz sposobów jego akwizycji, także informuje o zakresie trudności w ich opanowaniu²⁰. Łatwość tworzenia nowych wyrazów na wzór już istniejących była dowodem na rozpoznawanie, weryfikowanie i opanowywanie reguł oraz funkcji części morfologicznych²¹ przez dziecko.

Przyznanie wnioskowaniu przez analogię istotnej roli w nabywaniu języka i jego rozwoju uwarunkowane było umiejętnością rozpoznawania wskazówek referencyjnych i fonologiczno-morfologicznych²². Niewątpliwie odkrywanie reguł, które decydują o tworzeniu form poprawnych i wyjątków, to ostatni etap działania analogii.

¹⁹ Por. S. Pinker (1999) w badaniach nad funkcjonowaniem słownika umysłowego dowodził, że opanowanie ogromnej liczby słów przez dzieci jest warunkowane odkrywaniem przez nie różnych połączeń semantyczno-morfologiczno-fonologicznych, ustalaniem relacji, dzięki którym tworzone są odpowiednie grupy wyrazów i dokonuje się ich hierarchiczne porządkowanie. Nabywanie nowych form jest uwarunkowane generalizacją reguł, odwoływaniem się do ustalonego podobieństwa formy już znanej.

²⁰ M. Smoczyńska (1987) zwraca uwagę, że to, co potocznie określane jest błędem, należy oceniać na tle innych form niezgodnych z normą. Często te odstępstwa od normy są informacją o umiejętnościach dziecka, zakresie opanowanych i opanowywanych reguł, także trudnościach.

²¹ Wyniki badań nad akwizycją reguł słowotwórczych przez dzieci (Haman 2000; Clarc 1997) dowiodły, że opanowanie typów konstrukcji słowotwórczych zależy od trudności, z jaką rozpoznawane są relacje formalne i semantyczne w derywatach. Niewątpliwie łatwość rozpoznawania wzorów zależy od częstości ich występowania w języku otoczenia. Nie bez znaczenia jest rodzaj operacji słowotwórczych, jakich wymaga derywat, ale świadomy proces analizy form słowotwórczych zaczyna się wtedy, kiedy z zasobu poznanych form wyodrębniany jest formant i przypisane jest mu znaczenie.

²² M. Tomasello (2003) uważa, że analogia gra istotną rolę, ale pojawia się na pewnym etapie. Najpierw jest powtarzanie, czyli naśladowanie z rozpoznaniem celu i funkcji odtwarzanego zachowania, czyli gromadzenie leksykalnych konstrukcji wyspowych, które są podstawą tworzenia konstrukcji przechodnich, następnie budowania konstrukcji wyższego rzędu. Warunkiem pojawienia

Ustalenie dynamiki i zakresu tego procesu jest trudne. Tę trudność funduje zróżnicowanie ludzi w zakresie umiejętności logicznego myślenia, które jest cechą ich umysłów (MacNamara 1993: 53). Drugim uwarunkowaniem są różnice indywidualne w gromadzeniu wiedzy językowej, bo ona gwarantuje rozwój leksykalny i gramatyczny. Można więc z przekonaniem stwierdzić, że nie tylko, jak twierdzi Stanisław Grabias (2008), zasób leksemów jest indeksem wiedzy o świecie i oznaką rozumienia relacji między zjawiskami, a jego ograniczenie, swoiste ukierunkowanie na jakąś sferę rzeczywistości, uproszczenie struktury jest objawem zaburzenia mowy, ale również uwzględnić należy fakt, że wnioskowanie o związkach formy i treści między wyrazami wskazuje na problemy w opanowaniu języka. To ujawnianie „ścieżek” działania analogii pozwala określić „świadomość i zrozumienie związku łączącego formy ze sobą” i „dotknąć gry mechanizmu językowego” (de Saussure 1991: 193).

W eksperymencie z wykorzystaniem ciągów proporcjonalnych, w którym badałam umiejętność uzupełniania proporcji formami deminutywnymi, według wzoru wskazującego na podobieństwo formy i relacji semantycznej między wyrazem podstawowym (podanym) i pochodnym²³, uzyskałam wyniki wskazujące na to, że tzw. wiedza o systemie morfologicznym i wykorzystanie reguł gramatycznych nie zawsze idą w parze z wiekiem, wykształceniem itd. Zaproponowana zabawa proporcjami była dla części ankietowanych trudna²⁴. Sposoby uzupełniania proporcji wskazały, że łączenie relacji formy i treści niemal u 25% ankietowanych przebiega inaczej. Uzyskany materiał pokazał, że ścieżki asocjacyjne prowadziły do wykorzystywania: zasobów leksykalnych (kiedy dominowała wskazówka semantyczna), innych form gramatycznych (kiedy zwracano uwagę tylko na podobieństwo formy morfemu głównego), paronimów (form bazujących na dość dowolnie ustalonym podobieństwie formy bez uwzględniania relacji semantycznej) i nieanalogicznych konstrukcji słowotwórczych (relacja semantyczna i relacja formy były realizowane w sposób wykraczający poza zwyczaj językowy). Choć zabawa w uzupełnianie proporcji uznana była za łatwą (niewielu uczestników rezygnowało z uzupełniania tylko wyjątkowych miejsc w ciągu), to okazało się, że w każdej grupie (z wyjątkiem grupy kontrolnej) rejestrowałam formy odbiegające od tych przewidywanych. Tylko uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną najczęściej zostawiali puste miejsca w ciągach, wyjątkowo uczniowie z trudnościami w czytaniu i pisaniu, trudnościami w nauce, zachowaniu, zaburzeniami rozwojowymi, osoby z uszkodzonym narządem słuchu.

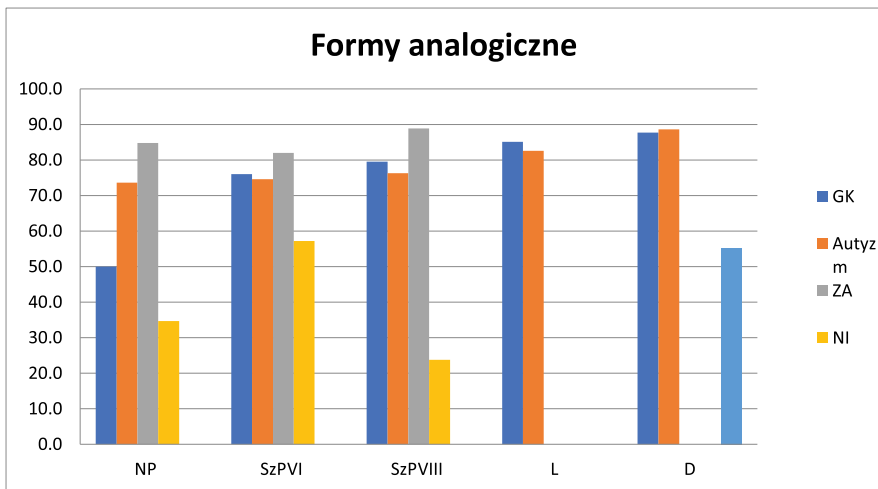
się analogii jest rozpoznawanie przez dziecko intencji komunikacyjnych wypowiedzi, bo w poznawanych złożonych jednostkach musi wyodrębnić właśnie przez analogię inne konstrukcje pełniące podobne role. Według tego modelu w świadomości użytkownika języka najważniejszy jest wyraz i jego kontekst. Tak zebrane dane pozwalają dziecku dotrzeć do wskazówek umożliwiających zinterpretowanie znaczenia, rozróżnienie na pozór identycznych relacji. Świadomość morfemu pojawia się później, bo jest (między innymi) wynikiem wnioskowania przez analogię.

²³ Wyniki badań opublikowane A. Maciejewska (2015).

²⁴ Siedmioelementowe ciągi proporcjonalne uzupełnili uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów, liceów i techników, szkół zawodowych i studentów przeprowadzono je w 30-osobowych grupach.

Przedstawiony w tym artykule materiał uwzględnia wyniki badań wcześniejszych, ale został uzupełniony wynikami badań grupy uczniów z autyzmem, zespołem Aspergera²⁵ (zdiagnozowani) i niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym.

Tabela niżej przedstawia wyniki, które wskazują na uzupełnianie proporcji przez uczniów: nauczania początkowego (skrót NP), VI klasy szkoły podstawowej (SzPVI), kończących szkołę podstawową (SZPVIII), ze zdiagnozowanym autyzmem (Autyzm), zespołem Aspergera (ZA) oraz niepełnosprawnością intelektualną (NI). Dla porównania podają wyniki grupy kontrolnej (GK), licealistów (II klasa – L), dorosłych (grupa D) i studentów niedosłyszących (NS).



Wykres 1. Uzupełnianie proporcji formami analogicznymi

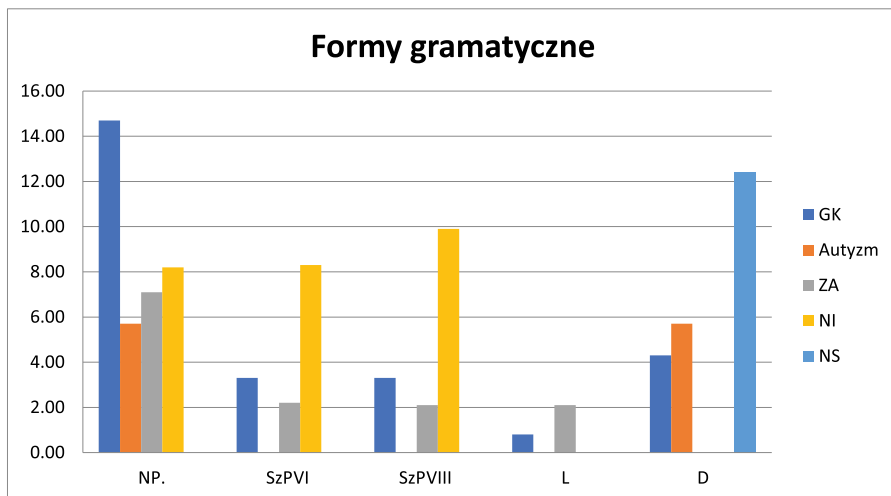
Źródło: opracowanie własne.

Najwyższe wyniki w trafnym uzupełnianiu proporcji, które utrzymują się od najmłodszych klas niemal na tym samym poziomie, uzyskiwali uczniowie z zespołem Aspergera, nieco niższe osoby z autyzmem. Uczniowie autystyczni, którzy uczęszczali do liceum²⁶, uzupełniali proporcje niemal tak jak uczniowie zdrowi. Najniższe wyniki uzyskali uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, a wraz z upływem czasu w porównaniu z rówieśnikami ich wyniki mocno obniżyły się. Słupki niebieski wskazuje trafne odpowiedzi w grupie studentów z uszkodzonym słuchem. Jak widać, dla nich zadanie to było dość trudne.

²⁵ To zaburzenie dziś w klasyfikacjach medycznych włączane do spektrum autyzmu ze względu na charakterystyczne objawy zachowania, w praktyce logopedycznej – ze względu na rozwój mowy tych dzieci i zachowania językowe – traktowane jest osobno (por. Korendo).

²⁶ Uczniowie mieli diagnozę autyzmu, ale był to tzw. autyzm wysokofunkcyjny.

Trudności w respektowaniu relacji formy i treści w pełnym zakresie, czyli uzupełnianie proporcji różnymi formami gramatycznymi (fleksyjnymi lub formami z innych kategorii gramatycznych)²⁷, pokazuje wykres niżej.



Wykres 2. Kategorie gramatyczne w proporcjach

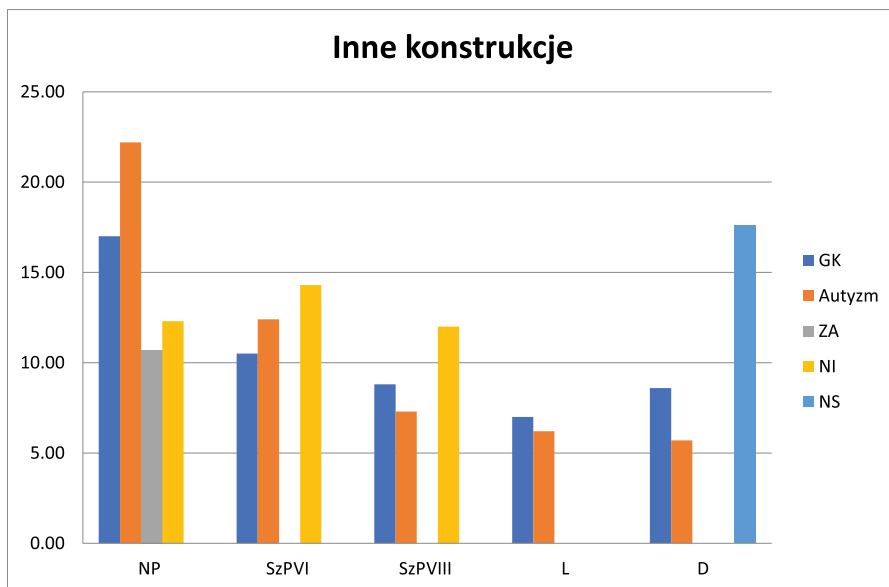
Źródło: opracowanie własne.

Ten sposób najchętniej wykorzystywali studenci niedosłyszący, co świadczyć może o ich trudnościach w identyfikowaniu i różnicowaniu form słowotwórczych i fleksyjnych, czyli problemach w zakresie sprawności morfologicznej. Podobną trudność można zauważyć u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny kłopotów w obu grupach z pewnością są zdecydowanie inne; osoby niedosłyszące gubią się w zawiłościach struktury języka, ci drudzy mają w ogóle problem z rozpoznawaniem funkcji form słowotwórczych i fleksyjnych. Podobnie jest na początku nauki szkolnej. Natomiast uczniowie autystyczni, jeśli rozpoznają reguły, są bardzo precyzyjni w ich stosowaniu.

W zebranych materiale rejestrowałam również inne konstrukcje słowotwórcze, najczęściej takie, które spełniały wymóg wyznaczony parafrazą²⁸.

²⁷ Najczęściej wpisywane były formy liczby mnogiej (podaję wybrane przykłady), np. *wół* : *wółki, wóły, włki* ; *balon* : *balony, baloniki, but* : *buty, boty, butki, pies* : *piesy, psy*. Zarejestrowałam również zmianę kategorii gramatycznej: *próg* : *progowy, pies* : *piesowy, wół* ; *wolciu, bąbel* : *bąbelem, but* : *butem*. W formach: *balon* : *balonka, bąbel* : *bąbelka, włos* : *włoska, wół* : *wóła* nie sposób przewidzieć, czy intencją autorów była zmiana rodzaju gramatycznego, czy forma dopełniacza deminutiwum. O wysiłku tworzenia informowały między innymi wpisy: *wół* : *wó(l)i/y, próg* : *pp(o)rogi, baln* : *balon(m)y, but* : *by/uty* (w nawiasach litery skreślone).

²⁸ Najczęściej wpisywane były konstrukcje z formantem *-ik/-yk*, np. *pies* : *piesik, wół* : *wollik, wolik, włos* : *włosisk, balon* : *balonyk* albo z formantem *-ek*, w konstrukcjach: *balon* : *balonek, próg*



Wykres 3. Konstrukcje słowotwórcze w proporcjach

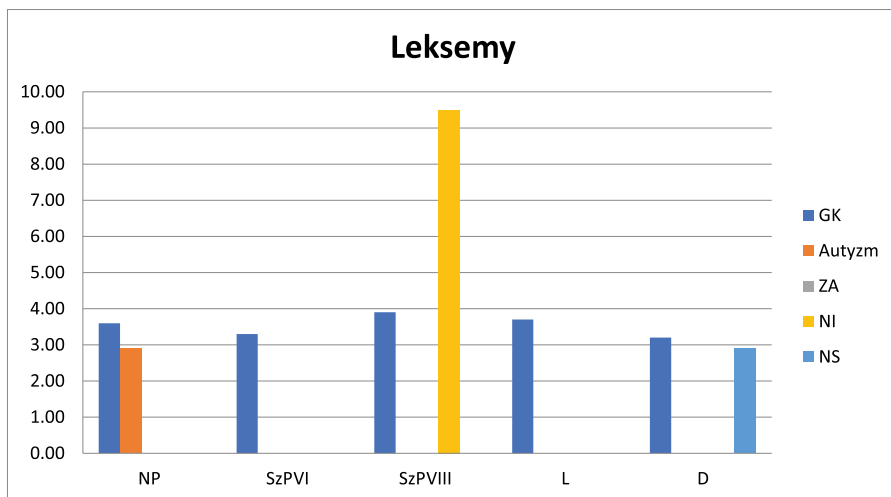
Źródło: opracowanie własne.

Charakterystyczne jest to, że uczestniczący w badaniach autystyczni uczniowie bardzo respektowali wymóg semantyczny i wpisywali formy, w których wykorzystywali znane sobie zasady tworzenia deminutywów. Podobnie uzupełnili proporcje studenci niedosłyszący. Natomiast oryginalne formy słowotwórcze niezgodne z normą wpisywali uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną.

Innym sposobem uzupełniania proporcji było wykorzystywanie leksemów. Takie wyrazy wskazywały na pomijanie relacji formalnej, a uwzględnianie (mniej lub bardziej dokładnie) relacji semantycznej.

Leksemy z różnych pól semantycznych notowałam w proporcjach uzupełnionych przez zdrowych uczniów we wszystkich grupach wiekowych. Nie wykorzystywali ich ani uczniowie z ZA, ani autystyczni. Może to wskazywać, że uwzględnianie relacji podobieństwa formy i znaczenia wyznaczało u nich dość rygorystycznie kierunek poszukiwań w zakresie form podobnych fonetycznie i semantycznie. Natomiast uczniowie w tzw. normie rozwojowej dość chętnie korzystali z wskazówki

: *prógek*, *but* : *butek* w zapisie także: *włos* : *włoseg*, *próg* : *porogeg*). Trudności sprawiały operacje morfonologiczne, np.: *but* : *butcik*, *wół* : *wółcik*. Rejestrowałam też formy, w tworzeniu których wykorzystano inne formanty właściwe hipokoristikom, np. *wół* : *wółczek*, *waluś*, *pies* : *psiulek*, *piesaczek*, *but* : *buteczek*, *włos* : *włosaczek*. Rzadko pojawiły się augmentatiwa: *próg* : *progów*, *but* : *bucior*. Inwencją autorów były między innymi formy: *próg* : *progenk*, *progowiec*, *wół* : *wóło*, *wółatko*, *wółatko*, *wólnik*, *balon* : *balono*, *but* : *bućk*. Podałam tylko wybrane przykłady.



Wykres 4. Leksemy w proporcjach

Źródło: opracowanie własne.

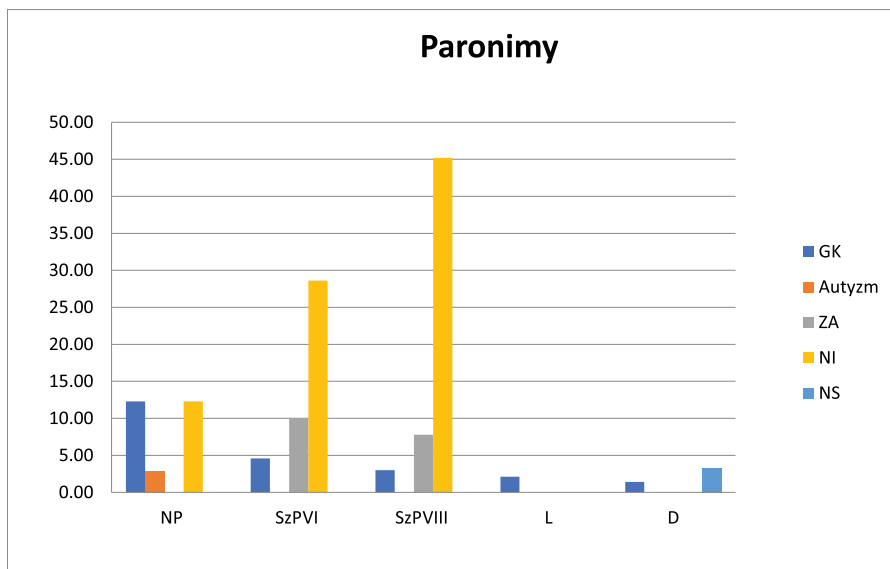
semantycznej²⁹ i wpisywali wyrazy, jakby w odpowiedzi na pytanie: jak to się inaczej nazywa?

Wykorzystywanym sposobem uzupełniania proporcji było też wpisywanie paronimów. S. Grabias (1982) pisze, że formy paronimiczne, które powstają w okresie nabywania sprawności językowych, są „ścieżką”, którą podąża umysł w odkrywaniu związków między wyrazami, relacjami, w jakie wchodzi elementy struktury języka, i odkrywaniem ich znaczeń.

W każdej z badanych grup wśród uczniów bez trudności szkolnych i rozwojowych rejestrowałam formy oparte na uwzględnianiu relacji podobieństwa formalnego i dowolnie interpretowanej lub pomijanej relacji semantycznej. Najczęściej paronimy wpisywane były przez uczniów, którym ustalenie relacji między głoską-fonemem (nauczanie początkowe) i rozpoznanie budowy morfologicznej wyrazu sprawiało kłopot. Można przypuszczać, że wpisywane paronimy przywoływane były na zasadzie nieprzewidywalnych skojarzeń podobieństwa formy i/lub treści. W wielu wypadkach wynikały one z trudności w zapisie wyrazu; być może namysł powodował „ześlizgiwanie” się uwagi i wybór innego wyrazu o podobnym początku, zakończeniu (formancie)³⁰. Nie mam dowodów (nie gromadziłam wyjaśnień uczniów), które pozwoliłyby ustalić wybór paronimu.

²⁹ Wybrane przykłady: *pies* : *szczeniak*, *suka*, *wół* : *ciele*, *krowa*, *byk*, *młody*, *farmer*, *włos* : *długi*, *krótki*, *głowa* : *grzebień*, *piękny*, *balon* : *różowy*, *gaz*, *guma*, *piersi*, *zabawa*, *próg* : *wysoki*, *wejście*, *mebel*, *tama*, *bąbel* : *dziecko*, *fioletowy*, *mysło*, *rana*, *but* : *trepus*, *narty*, *Nike*, *opona na nogę*, *skarpeta*.

³⁰ Najczęściej paronimy powstawały w wyniku zmian spowodowanych nietypowymi alternacjami lub problemami w zapisie: *włos* : *włózek*, *Włoch*, *próg* : *przątek*, *prodzik*, *procek*,



Wykres 5. Paronimy w proporcjach

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki wskazują, że dostrzeganie i respektowanie zasady proporcjonalności ciągu ujawnia trudności z uwzględnianiem podobieństwa formy i podobieństwa semantycznego (tego samego dystansu semantycznego) jednocześnie i występują one niemal we wszystkich grupach wiekowych. Występowanie tych trudności, ich nasilenie wskazuje na problemy fonetyczno-fonologiczne, morfologiczne, leksykalne, a przede wszystkim obniżenie umiejętności wnioskowania przez analogię o relacjach formy i treści między wyrazami lub jej ograniczenie, nawet brak. Odmienne, niż przewiduje to wzór, sposoby uzupełniania proporcji ujawniają trudności w rozpoznawaniu struktury morfologicznej i gramatycznej.

Jeśli przyjąć, że struktura języka (leksykalna i gramatyczna) powstaje w procesach gromadzenia jednostek języka, a jej budowa uwarunkowana jest odkrywaniem/ustalaniem relacji formy i znaczenia tworzących ją jednostek, to można przyjąć, że droga rozwoju językowego jest wyznaczana umiejętnościami odkrywania oraz ustalania związków treści między wyrazami pochodnymi za pomocą ustalania relacji wewnątrzjęzykowych.

W programowaniu języka, odwołując się do proponowanych przez językoznawców modeli, warto wykorzystać procedury ćwiczeń oparte na grupie związku nazywania, które – jako narzędzie opisu struktury leksykalno-frazeologicznej, zaproponował J. Wierzchowski (1976). W uproszczeniu przedstawia się następująco:

prócek, proczek, progziek, przeg, balon : balanyk, baronik, bębalek, wól : wolnik, wójek, wotek, pies : pijek, pierzek, but : bućk, bąbel : bądalek, bombalik.

wyraz – jednostka formy i treści objaśniana jest frazą łączącą (rodzajem parafrazy) z użyciem wyrazy w formie fleksyjnej, słowotwórczej, z zastosowaniem frazeologizmów, nawet gestów, onomatopei. Tak wyznacza się wyraz jednolity znaczeniowo. Jeśli w zestawie pojawiają się formy, które nie powielają relacji semantycznej, to znaczy, że wyraz jest homonimem – osobną jednostką semantyczną. Wachlarz parafraz powiela się w podobnych formach fleksyjnych i słowotwórczych, dlatego można je wykorzystać do objaśniania znaczenia form nieznanymi użytkownikowi albo neologizmów, metafor itd.

Ćwiczenia zorganizowane wokół budowania grupy związku nazywania są więc ćwiczeniami kompetencji logiczno-językowej i pozwalają na:

- określanie związków między elementami rzeczywistości a jednostkami języka,
- wprowadzanie w świat znaków językowych i relacji między jednostkami języka tych osób, które w sposób naturalny nie mogą ich rozpoznać, ustalić i wykorzystywać,
- kierowanie budową struktury semantycznej,
- odkrywanie reguł morfologicznych, morfonologicznych, fonologicznych i ich udział w modyfikacji znaczenia,
- usprawnianie rozumienia znaków językowych, tekstów, związków frazeologicznych, metafor,
- satysfakcjonujące uczestnictwo w grach językowych.

Niezbędne jednak są wyniki badań językoznawczych, psycholingwistycznych i logopedycznych, które pozwolą zebrać dane o umiejętności wnioskowania przez analogię o relacjach formy i treści między znakami językowymi w rozwoju mowy i jej zaburzeniach, także tych, które są uwarunkowane typowymi/nietypowymi ograniczeniami w komunikacji językowej w różnych etapach edukacji, życia.

Bibliografia

- Bańko M., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bates E., Goodman J.C., 1999, *On the emergence of grammar from the lexicon*, [w:] *The Emergence of Language*, red. MacWhinney, Mahwah: Lawrence Erlbaum, s. 29–79.
- Biegański W., 1909, *Wnioskowanie z analogii*, Lwów: Polskie Towarzystwo Filozoficzne,
- Biela A., 1981, *Psychologiczne podstawy wnioskowania przez analogię*, t. 3, Warszawa: PWN.
- Biela A., 1989, *Analogia w nauce*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Blevins J., 2009, *Analogy in Grammar*, Oxford: Oxford University Press.
- Borowiec H., 2001, *Analogia w języku 6-letnich dzieci*, „Logopedia”, t. 29, s. 71–86.
- Chlewiński Z., Falkowski A., Francuz P., 1995, *Wnioskowanie przez analogię w procesach kategoryzacji. Psychologiczne badania biologów, fizyków, humanistów*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Chmura-Klekotowa M., 1971, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne”, t. 21, s. 199–235.
- Chmura-Klekotowa M., 1964, *Rozwój rozumienia budowy wyrazów nowych (analogicznych) u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, s. 403–418.

- Clarc E.V., 1979, *The ontogenesis of meaning*, Wiesbaden: Akademische Verlags- gesellschaft Athenaiion.
- Clarc E.V., 1993, *The lexicon in acquisition*, Cambridge: Univeristy Press.
- Courtenay J.N., de, 1905/1990, *Próba uzasadnienia samoistości zjawisk psychicznych na podstawie faktów językowych*, *Dziela wybrane*, t. 4, Warszawa: PWN.
- Courtenay J.N. de, 1908/1990, *O związku wyobrażeń fonetycznych z wyobrażeniami morfologicznymi, syntaktycznymi i semajologicznymi*, *Dziela wybrane*, t. 4, Warszawa: PWN.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 1993, red. K. Polański, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Genner D., Stevens A., 1983, *Mental Models*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geppertowa L., 1959, *Rola spójników hipotaktycznych w ujmowaniu stosunków przestrzennych przez dzieci*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Goldsmith J., 2009, *Morphological Analogy. Only a beginning*, [w:] *Analogy in Grammar: form and acquisition*, red. J.P. Blevins, J. Blevins, Oxford–New York: Oxford University Press, s. 137–163.
- Grabias S., 1882, *Paronimia jako proces leksykalny*, „Socjolingwistyka”, 4, s. 75–88.
- Grabias S., 2008, *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia”, 37, s. 13–28.
- Haman E., 2000, *Semantic vs. Formal determinants of derywational morphology development. Case of derived nouns in Polish*, „Biuletyn Psychologiczny”, 31 (2), s. 123–136.
- Haman M., 1993, *Badania nad analogią i metaforą we współczesnej psychologii procesów poznawczych*, „Psychologia a Semiotyka”, s. 190–209.
- Heinz A., 1988, *Język i językoznawstwo. Wybór prac*, Warszawa: PWN.
- Jelitte H., 2000, *Der Begriff der Analogie in der Morphologie und in der Wortbildung*, [w:] *Wortbildung: interaktiv in Sprachsystem – interdisziplinär als Forschungsgegenstand*, red. I. Ohnheiser, Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Innsbruck, s. 71–86.
- Jevons S., *Principles of science*, tłum. rosyjskie z 1881 r., dostęp: <http://rcin.org.pl/ifis/2>.
- Kaczmarek L., 1977, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Langacker R.W., 2003, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków: Universitas, s. 30–117.
- Maciejewska A., 2015, *Analogia w metodologii badań logopedycznych*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych. Z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 95–111.
- Maciejewska A., 2015, *Analogia w języku i umyśle. Teoria „grup proporcjonalnych relacji” w badaniach nad kompetencją językową uczniów i studentów*, Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- MacNamara J., 1993, *Logika i psychologia. Rozważania z pogranicza nauk*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa: PWN.
- Mańczak W., 1978, *Problemy językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Mayerthaler W., 1980, *Aspekte der Analogietheorie*, [w:] *Kommunikationstheoretische Grundlagen des Sprachwandels*, red. H. Lüdtke, Berlin–Yew York: Mouton de Gruyter, s. 80–130.
- Pałczyński S., 1995, *Kilka uwag o rozumowaniu*, [w:] *Logiczne podstawy rozumowań*, red. W. Kutrzeba, Gdańsk: Uniwersytet Gdański, s. 10–28.
- Pinker S., 1989, *Learnability and Cognition*, Cambridge: MIT Press.
- Pinker S., Prince A., 1991, *Regular and irregular morphology and psychological status of rule and grammar*, „Proceeding of the 17-th Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society”, Berkeley, s. 230–251, <https://doi.org/10.3765/bls.v17i0.1624>.

- Przetacznikowa M., 1975, *Semantyczna interpretacja wczesnych stadiów rozwoju składni u dzieci*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 389, „Prace Psychologiczno-Pedagogiczne” 23, s. 7–53.
- Saussure F. de, 1991, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzyk, Warszawa: PWN.
- Skousen R., 2009, *Przenoszenie modelowania analogicznego na ogólną teorię przewidywania języka*, [w:] J.P. Blevins, J. Blevins, *Analogy in Grammar*, Oxford–New York: Oxford University Press.
- Slobin D.I., 1973/1980, *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. M. Smoczyńska, G.W. Shugar, Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 398–451.
- Szymczak M., 1978, *Słownik języka polskiego*, t. 1, Warszawa: PWN.
- Smoczyńska M., 1987, *Metodologiczne problemy analizy błędów językowych dzieci*, „Wiedza a Język”, t. 2, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 95–116.
- Smoczyński P., 1955, *Przyswajanie przez dzieci podstaw systemu językowego*, Łódź.
- Smółkowa T., 2001, *Neologizmy we współczesnej leksyce polskiej*, Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.
- Stern W., 1928, *Die Kindersprache*, Leipzig: Verlag von Joha Ambrosius Barth.
- Tokarski J., 1970, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa: PWN.
- Tomasello M., 2003, *Czy małe dzieci posiadają kompetencję składniową osób dorosłych?*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków: Universalis, s. 144–222.
- Wierchowski J., 1957, *Uwagi słowotwórczo-leksykologiczne*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” XVIII, s. 223–230.
- Wierchowski J., 1976, *Wyraz – analiza pregramatyczna*, Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Wood D., 2006, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Ewa Boksa

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Instytut Literaturoznawstwa i Językoznawstwa
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3041-8283>

Mechanizm interakcji w procesie diagnozowania osób ze spektrum autyzmu

The Mechanism of Interaction in the Process of Diagnosing People on the Autism Spectrum

Streszczenie: Mechanizm interakcji zaproponowany w badaniach Levinsona i Holler (2014) w płaszczyźnie kulturowej stanowi bazę intencjonalnych zachowań człowieka wpisanych w teorię umysłu. Jest podstawą rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Aby zrozumieć znaczenie poszczególnych słów, np. zaimków osobowych, mówca, ale i odbiorca musi je usadowić w kontekście społecznym, pojęciowym, ale też pozajęzykowym, który znany jest zarówno nadawcy komunikatu, jak i odbiorcy. Dopiero opanowanie takich czynników w komunikacji, jak: wymiana spojrzeń, gest wskazywania palcem, naśladownictwo i współpraca pozwoli osobie ze spektrum autyzmu dokonać progresu w nabywaniu języka oraz społecznej komunikacji. W związku z powyższym przeprowadziłam badanie, którego celem było ustalenie, czy w komunikacji osób ze spektrum autyzmu występują czynniki budujące „mechanizm interakcji”? Grupa badawcza liczyła 78 osób (w tym 64 chłopców, 14 dziewcząt) ze zdiagnozowanym spektrum autyzmu w wieku 5–10 lat. Metoda: obserwacja, eksperyment oraz opis statystyczny. Wnioski: Zespół czynników stanowiący podwaliny komunikacji społecznej (zwany mechanizmem interakcji) ulega zaburzeniu w spektrum autyzmu. Odnotowano jednak różnice w ich stosowaniu w autyzmie wczesnodziecięcym oraz zespole Aspergera.

Słowa kluczowe: autyzm wczesnodziecięcy, zespół Aspergera, mechanizm interakcji, kompetencja komunikacyjna.

Summary: The mechanism of interaction proposed in the research by Levinson and Holler (2014) in the cultural plane is the basis of intentional human behavior inscribed in the theory of mind. It is the basis for the development of communication competences. In order to understand the meaning of individual words, e.g. personal pronouns, the speaker and the recipient must place them in a social, conceptual and extra-linguistic context known to both the sender of the message and the recipient. Only mastering such factors in communication as: exchange of glances, pointing the finger, imitation and cooperation will allow a person with an autism spectrum to make progress in acquiring language and social communication. In connection with the above, I conducted a study the aim of which was to determine whether there are factors that build the "mechanism of interaction" in the communication of people on the autism spectrum? The research group consisted of 78 people (including 64 boys,

14 girls) with a diagnosed autism spectrum, aged 5–10 years. Method: observation, experiment and statistical description. Conclusions: The set of factors constituting the foundations of social communication (known as the interaction mechanism) is disturbed in the autism spectrum. However, there were differences in their use in early childhood autism and Asperger's syndrome.

Keywords: early childhood autism, Asperger's syndrome, interaction mechanism, communication competence.

Wprowadzenie

Istota autyzmu, pomimo tak dużego zaangażowania wielu dyscyplin naukowych, nadal nie jest w pełni wyjaśniona. Zapewne przyczyniła się do tego różnorodność przejawów zaburzenia, określonego mianem „spektrum”. Według znawców autyzmu, m.in. Ewy Pisuli (2000) oraz Barbary Winczury (2008), można wyróżnić wspólne cechy dla różnych form autyzmu, a są nimi zaburzenia rozwoju społecznego, mowy i komunikacji oraz problemy z zachowaniem¹. Przedstawiony artykuł poświęcony jest zaburzeniom kompetencji komunikacyjnej u dzieci z symptomami autyzmu².

Punkt wyjścia niniejszych rozważań stanowi teza, że w zachowaniu oraz komunikacji osób ze spektrum autyzmu brakuje cech, które dotyczą podstaw kulturowego uczenia się (Tomasello 2002; Grabias 2003; 2005), a co za tym idzie – nabywania kompetencji komunikacyjnej. Jagoda Cieszyńska i Marta Korendo (2007: 223) piszą, że w aspekcie diagnozy i terapii różnych zaburzeń rozwojowych u dzieci nie da się dokonać podziału na to, co jest genetyczne, poznawcze i społeczne. Rozwój społeczny determinuje rozwój poznawczy oraz językowy i odwrotnie. Na tle symptomów rozwojowych związanych z autyzmem zasadnicze stają się zaburzenia interakcji społecznej, spowalniające lub blokujące nabywanie kompetencji komunikacyjnej oraz uczestnictwo w interakcjach językowych (Grabias 2005). Według Levinsona i Holler (2014) mechanizm interakcji obejmuje zespół czynników budujących komunikację społeczną, takich jak: interakcja twarzą w twarz, wymiana spojrzeń, wskazywanie palcem, naśladownictwo, współpraca.

W świetle powyższych zagadnień podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki mechanizmu interakcji stanowią bazę do rozwoju komunikacji, zanim rozwinie się mowa werbalna, i jak przedstawia się ich rozkład w różnych zaburzeniach ze spektrum autyzmu, takich jak: autyzm wczesnodziecięcy oraz zespół Aspergera.

¹ W artykule pomijam rozważania na temat definicji oraz patomechanizmu wystąpienia zaburzeń ze spektrum autyzmu, ponieważ literatura naukowa rozwija wnikliwie tego typu zagadnienia. Por. Baron-Cohen (1988; 1989; 1995), Frith (1989; 1992) oraz inne pozycje w bibliografii.

² Badania nad autyzmem, opisane w tej publikacji, stanowią część mojej pracy badawczej szerzej przedstawionej w monografii naukowej *Autyzm jako zaburzenie mechanizmu interakcji społecznej. Od filogenezy do ontogenezy języka* (Boksa 2020).

Badania własne

Przedmiotem badań opisanych w tej publikacji są więc zachowania komunikacyjne dzieci z podejrzeniem spektrum autyzmu, takie jak: interakcja twarzą w twarz, wymiana spojrzeń, wskazywanie palcem, naśladownictwo, współpraca. W ujęciu Kordero (2013) stanowią one formy prymarnych relacji międzyludzkich. Dla potrzeb niniejszych badań odwołuję się do terminologii z klasyfikacji DSM-IV oraz ICD-10, w których w obrębie całościowych zaburzeń rozwojowych wyodrębnia się autyzm wczesnodziecięcy oraz zespół Aspergera. Główny problem badawczy można ująć w pytaniu: Jakie czynniki mechanizmu interakcji stanowią bazę do rozwoju komunikacji, zanim rozwinie się mowa werbalna, i jak przedstawia się ich rozkład w zaburzeniach ze spektrum autyzmu, takich jak: autyzm wczesnodziecięcy oraz zespół Aspergera? Powyższy problem implikuje następujące pytania:

– Czy przy wykorzystaniu testu przesiewowego (np. CHAT) możemy zdiagnozować zespół Aspergera oraz autyzm wczesnodziecięcy?

– Czy w komunikacji osób ze spektrum autyzmu występują czynniki budujące „mechanizm interakcji”?

W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytanie w okresie od sierpnia 2017 r. do września 2018 r. badaniu poddano 78 osób (w tym 64 chłopców, 14 dziewcząt) ze spektrum autyzmu w wieku od 2 do 4 lat. Badania indywidualne były przeprowadzone w Centrum Medycznym Zdrowie w Kielcach. W procedurze badawczej zastosowano eksperyment: scenkę sytuacyjną, w której badane dziecko miało za zadanie przygotować obiad dla misia i lalki, a następnie nakarmić je. Badająca najpierw inicjowała zabawę z dzieckiem: „Ugotujmy obiad dla misia i lalki i dajmy im jeść”, po czym włączała się do zabawy jako jej uczestnik. Wyniki badania uzyskane w trakcie tej interakcji z dzieckiem zostały następnie zestawione z wynikami uzyskanymi przy użyciu testu M-CHAT-RF (*modified checklist for Autism in toddlers, revised with follow-up*) – dwustopniowego narzędzia przesiewowego do oceny dzieci w wieku 16–30 miesięcy z ryzykiem autyzmu³.

Na potrzeby prowadzonych badań sformułowano następującą hipotezę: u osób ze spektrum autyzmu występuje zaburzony mechanizm interakcji, który blokuje nabywanie kompetencji komunikacyjnej i językowej w ontogenezie.

³ Procedura badawcza obejmowała eksperyment, obserwację, badanie przesiewowe testem CHAT. Wyniki uzyskane w toku tych badań zostały poddane analizie statystycznej. Ponieważ wyniki uzyskane w teście CHAT nie miały rozkładu normalnego, porównanie w dwóch grupach wykonano za pomocą testu Manna-Whitneya, porównanie w trzech i więcej grupach wykonano za pomocą testu Kruskala-Wallisa, a w przypadku wykrycia istotnych statystycznie różnic wykonywano analizę post-hoc testem Dunna w celu zidentyfikowania różniących się istotnie statystycznie grup. Na wykresach przedstawiono mediany, kwartyle i zakresy wartości zmiennych. Normalność rozkładu zmiennych badano za pomocą testu Shapiro-Wilka. W analizie przyjęto poziom istotności 0,05, a więc wszystkie wartości p poniżej 0,05 interpretowano jako świadczące o istotnych zależnościach. Analizę wykonał Łukasz Deryło w programie R, wersja 3.5.1. R Core Team (2018).

Wyniki badań

1. Określenie ryzyka spektrum autyzmu wśród badanych testem CHAT

Osoby ze spektrum autyzmu w teście CHAT uzyskały wyniki mieszczące się w przedziale ryzyka autyzmu (od 8 do 20 pkt). Jednakże obserwacja osób ze spektrum autyzmu wykazała dodatkowo znaczące różnice w punktacji. Potwierdzenie ryzyka autyzmu wśród badanych dzieci pokazuje tabela 1.

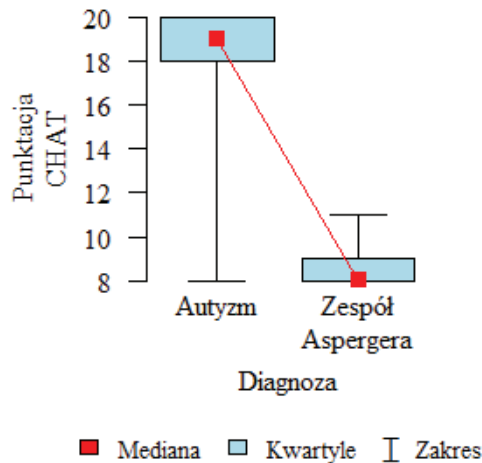
Tab. 1. Potwierdzenie ryzyka autyzmu wśród badanych dzieci

Punktacja CHAT	Autyzm (N = 31)	Zespół Aspergera (N = 47)	p *
śr±SD	17,84±3,26	8,45±0,69	< 0,001
Mediana	19	8	
Kwartyle	18–20	8–9	

* Brak normalności rozkładu w grupach, test Manna-Whitneya

Źródło: opracowanie własne.

Wniosek 1: Wynik testu CHAT zależy istotnie od diagnozy (gdyż $p > 0,05$). Dzieci z autyzmem wczesnodziecięcym uzyskują istotnie więcej punktów niż dzieci z zespołem Aspergera (wykres 1).



Wykres 1. Typy spektrum autyzmu a uzyskana punktacja w badaniu CHAT

Źródło: opracowanie własne.

Wniosek 2: Warto zwrócić uwagę na to, że osoby z zespołem Aspergera mieściły się w przedziale 8–9 pkt, natomiast osoby z autyzmem wczesnodziecięcym otrzymały wyniki znacznie wyższe w przedziale 18–20 pkt. Niezależnie od klasyfikacji DSM-5, w której wyeliminowano podział na autyzm wczesnodziecięcy oraz zespół Aspergera, jak również inne typy zaburzeń autystycznych, dla efektywności procesu terapeutycznego warto dokonywać rozróżnień w spektrum autyzmu z uwagi na jakościowe różnice w funkcjonowaniu osób nim dotkniętych. Owo rozróżnienie zostało potwierdzone także podczas analizy danych związanych z mechanizmem interakcji.

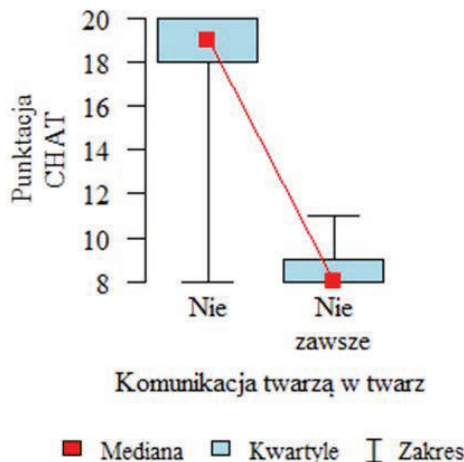
2. Sprawdzenie, czy komunikacja „twarzą w twarz” wpływa na wynik CHAT?

Wniosek 3: W analizie potwierdzono, że wynik testu CHAT zależy istotnie od komunikacji twarzą w twarz (gdyż $p > 0,05$). Dzieci, które nie komunikują się „twarzą w twarz”, uzyskują istotnie więcej punktów wskazujących na cechy autystyczne niż dzieci, które to robią (tab. 2 i wykres 2).

Tab. 2. Komunikacja „twarzą w twarz” a wynik CHAT

Punktacja CHAT	Nie (N = 31)	Nie zawsze (N = 47)	p *
śr±SD	17,84±3,26	8,45±0,69	< 0,001
Mediana	19	8	
Kwartyle	18–20	8–9	

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2. Komunikacja „twarzą w twarz” a wynik CHAT

Źródło: opracowanie własne.

3. Czy „wymiana spojrzeń” wpływa na wynik CHAT?

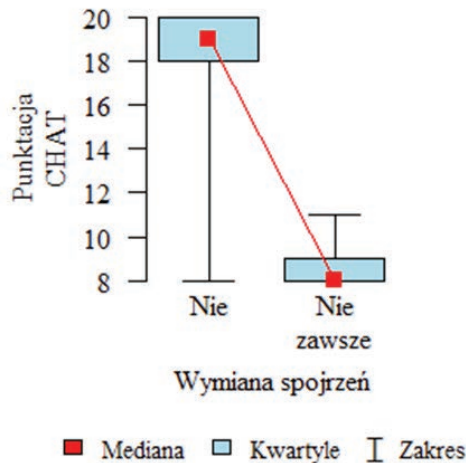
Wniosek 4: Wynik testu CHAT zależy istotnie od wymiany spojrzeń (gdyż $p > 0,05$). Dzieci, które nie wymieniają spojrzeń, uzyskują istotnie więcej punktów niż dzieci, które to robią (tab. 3, wykres 3).

Tab. 3. „Wymiana spojrzeń” a wynik CHAT

Punktacja CHAT	Nie (N = 31)	Nie zawsze (N = 47)	p *
śr±SD	17,84±3,26	8,45±0,69	< 0,001
mediana	19	8	
kwartyle	18–20	8–9	

* Brak normalności rozkładu w grupach, test Manna-Whitneya

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 3. Wymiana spojrzeń a wynik CHAT

Źródło: opracowanie własne.

4. Czy gest wskazywania palcem wpływa na wynik CHAT?

Wniosek 5: Wynik testu CHAT zależy istotnie od gestu wskazywania palcem (gdyż $p > 0,05$). Dzieci, które go nie wykonują, uzyskują istotnie więcej punktów niż dzieci, które to robią.

5. Czy zachowania naśladowcze wpływają na wynik CHAT?

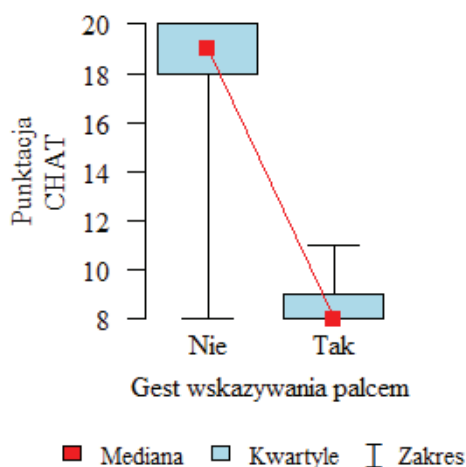
Wniosek 6: Wynik testu CHAT zależy istotnie od naśladownictwa (gdyż $p > 0,05$). Dzieci, które nie naśladowują, uzyskują istotnie więcej punktów niż dzieci, które to robią.

Tab. 4. Gest wskazywania palcem a wynik CHAT

Punktacja CHAT	Nie (N = 31)	Tak (N = 47)	p *
śr±SD	17,84±3,26	8,45±0,69	< 0,001
mediana	19	8	
kwartyle	18–20	8–9	

* Brak normalności rozkładu w grupach, test Manna-Whitneya

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 4. Gest wskazywania palcem a wynik CHAT

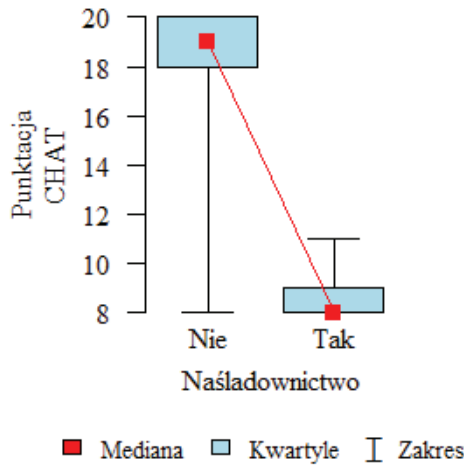
Źródło: opracowanie własne.

Tab. 5. Naśladownictwo a wynik testu CHAT

Punktacja CHAT	Nie (N = 31)	Tak (N = 47)	p *
śr±SD	17,84±3,26	8,45±0,69	< 0,001
Mediana	19	8	
Kwartyle	18–20	8–9	

* Brak normalności rozkładu w grupach, test Manna-Whitneya

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 5. Naśladownictwo a wynik testu CHAT

Źródło: opracowanie własne.

Omówienie wyników badań i dyskusja nad nimi

U osób ze spektrum autyzmu obserwuje się zaburzenie mechanizmu interakcji stanowiącego filogenetyczną bazę do rozwoju mowy i języka oraz komunikowania się. Większa skala zaburzeń mechanizmu interakcji dotyczy autyzmu wczesnodziecięcego niż zespołu Aspergera. W przedstawionych analizach warto zwrócić uwagę na fakt, że osoby, u których występują nasilone cechy autyzmu, uzyskują punkty mieszczące się w przedziale 18–20, a osoby z zespołem Aspergera mieszczą się w przedziale 8–9 punktów. Czynniki tworzące mechanizm interakcji u osób z lżejszymi symptomami autyzmu są w komunikacji oraz zachowaniu tychże osób odnotowywane, natomiast u osób z bardziej nasilonymi cechami autyzmu – nie.

Co jest zatem cechą różnicującą te dwa typy spektrum autyzmu? Jest to brak umiejętności współpracy oraz sztywność zachowań. Żadna z badanych osób nie podjęła współpracy z uczestnikiem zaaranżowanej zabawy. Kolejnym elementem różnicującym obie grupy badanych była zdolność do mowy werbalnej. Wynik testu CHAT zależał istotnie od sposobu komunikacji (gdyż $p > 0,05$). Aby odpowiedzieć na pytanie, jaka jest zależność pomiędzy rozwojem mówienia a objawami autyzmu, wykonano analizę post-hoc. Pokazała ona, że dzieci posługujące się mową werbalną uzyskują istotnie mniej punktów wskazujących na spektrum autyzmu niż dzieci posługujące się gestami i echolalią oraz pojedynczymi słowami posiadające więcej cech autystycznych (tab. 6).

Aby rozwinąć kompetencję komunikacyjną u osób z autyzmem i zespołem Aspergera, należy wprowadzić ich w stan gotowości do nauki komunikacji. Taką bazę

Tab. 6. Sposób komunikacji a wynik CHAT

Punktacja CHAT	Gest, echolalia (N = 20) – A	Gest, echolalia, pojedyncze słowa (N = 11) – B	Mowa werbalna (N = 47) - C	p *
śr±SD	19±2,68	15,73±3,26	8,45±0,69	< 0,001
Mediana	20	17	8	
Kwartyle	19–20	15,5–18	8–9	A, B > C

* Brak normalności rozkładu w grupach, test Kruskala-Wallisa + wyniki analizy post-hoc (test Dunna)

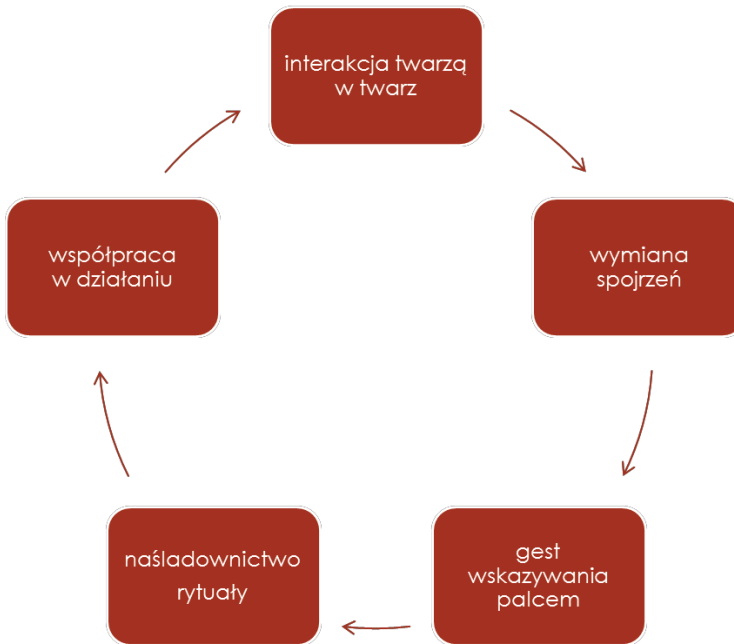
Źródło: opracowanie własne.

stanowią następujące elementy: interakcja „twarzą w twarz”, „wymiana spojrzeń”, gest wskazywania palcem, naśladownictwo oraz umiejętność współpracy. W związku z tematyką podjętą w niniejszej pracy warto poruszyć dwa problemy dotyczące zaburzeń ze spektrum autyzmu, a mianowicie kwestie nowej klasyfikacji DSM-5 oraz komponentów mechanizmu interakcji w ujęciu filogenetycznym.

Zajmijmy się najpierw kwestią pierwszą. W 2013 r. Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne opublikowało nową klasyfikację zaburzeń psychicznych DSM-5. Według klasyfikacji DSM-IV w ramach zaburzeń autystycznych stawiano jedną z pięciu diagnoz, takich jak: zaburzenie autystyczne, zespół Aspergera, dziecięce zaburzenie dezintegracyjne, zespół Retta lub inne całościowe zaburzenia rozwojowe nieujęte w pozostałych kategoriach diagnostycznych (Rynkiewicz, Kulik 2013). W nowej klasyfikacji wszystkie wymienione powyżej jednostki diagnostyczne, poza zespołem Retta, ujęto w jedną wspólną o nazwie zaburzenie ze spektrum autyzmu (ASD, Autism Spectrum Disorder). Jednakże, jak pokazują nasze badania, pomimo wspólnych kryteriów, które stanowią mianownik pojęcia „autyzm”, w u dzieci ze spektrum autyzmu widoczne są różnice ilościowe oraz jakościowe w nasileniu symptomów. Wielu autorów podkreśla też fakt, że diagnoza ASD według DSM-5 zmniejsza liczbę fałszywie dodatnich diagnoz i jednocześnie ogranicza czułość testów w kierunku autyzmu (Rynkiewicz, Kulik 2013; McPartland, Reichow i Volkmar 2012; Frazier i in. 2012; Worley, Matson 2012). Wyniki badań pokazują, że średnia liczba osób, u których wstępna diagnoza ASD została utrzymana, mieściła się w przedziale 60–80% (Gibbs i in. 2012). Badanie przeprowadzone w grupie 2721 małych dzieci pokazało, że przy zastosowaniu kryteriów DSM-5 47,79% mniej dzieci otrzymało diagnozę ASD, niż gdy stosowano kryteria diagnostyczne oparte na DSM-IV (Matson i in. 2012).

Druga kwestia opiera się na twierdzeniu, że człowiek współczesny rozwinął w procesie ewolucji zdolność utożsamiania się z członkami własnego gatunku (Tomasello 2002; 2015). Na tej cesze osadza się intencja komunikacyjna (Tomasello 2008; Clark 1996; Grice 1989; Grabias 2003; 2005; Kurcz, Tomaszewski 2011) wraz z całym wachlarzem czynników budujących komunikację społeczną, takich jak: interakcja twarzą w twarz, gest wskazywania palcem, współpraca w działaniu, wymiana spoj-

rzeń, naśladownictwo, rytuały. Levinson powyższe elementy nazywał mechanizmem interakcji (Levinson 2006: 39–69). Jest on widoczny już we wczesnym etapie rozwoju ludzkiego, np. w „protorozmowie” sześciomiesięcznych niemowląt, i pozwala im komunikować się bez słów. Według Levinsona mechanizm interakcji jest filogenetycznie starszy niż język i pojawia się, zanim rozwinie się mowa. Można więc przypuszczać, że takie elementy, jak np. wzajemne spojrzenie, gest ręki, ruch ciałem, mogły częściowo poprzedzać zdolność do mentalizacji (Tomasello 2014; Dunbar 2017).



Ryc. 1. Zespół czynników budujący komunikację społeczną

Źródło: opracowanie Boksa 2018.

U naczelnych występują zachowania, które potwierdzają powyższe twierdzenia. Wspólne pole uwagi pozwoliło hominidom reagować na zmiany ekologiczne, przystosować się do nowych warunków życia. Współpraca była niezbędnym warunkiem przetrwania gatunku (Tomasello 2014). Elementy kulturowego uczenia się, takie jak naśladowanie, poleganie na instrukcji oraz współpraca (Tomasello, Kruger i Ratner 1993: 495–552), zainicjowały zdolność jednostki do rozumienia innych członków własnego gatunku (Tomasello 2002: 13; Winczura 2008; Tecumseh 2010; Pluta, Łojek 2014). Warto jednak odnotować, że rozkład tych elementów w badaniu osób, które według klasyfikacji DSM-IV spełniają kryteria autyzmu wczesnodziecięcego i zespołu Aspergera, jest zróżnicowany.

Zakończenie

Społeczny, a zarazem komunikacyjny aspekt rozwoju człowieka w ujęciu ontogenetycznym oraz filogenetycznym jest podstawą do zrozumienia mechanizmu zaburzeń autystycznych. Interpretując autyzm z perspektywy filogenezy języka czy np. antropologii, należy postawić pytania podstawowe o istotę człowieczeństwa oraz zasady życia w ludzkiej społeczności, sięgnąć do koncepcji dotyczących początków języka i komunikacji ludzkiej. Kontakty z osobami ze spektrum autyzmu pozwalają potwierdzić tezę, że progres w rozwoju komunikacji i relacji społecznych jest uzależniony od wyzwolenia zachowań intencjonalnych, terapia dzieci autystycznych powinna rozpocząć się od kształtowania zachowań komunikacyjnych, które w rozwoju ontogenetycznym pojawiają się na etapie przedjęzykowym.

Bibliografia

- Baron-Cohen S., 1988, *Without a Theory of Mind One Cannot Participate in a Conversation*, *Cognition* 29, s. 83–84.
- Baron-Cohen S., 1989, *The Autistic Child's Theory of Mind: A Case of Specific Developmental Delay*, „*Journal of Child Psychology and Psychiatry*” 30 (2), s. 285–298.
- Baron-Cohen S., 1995, *Mindblindness: An Essey on Autism and Theory of Mind*, Cambridge: Cambridge Mass.
- Boksa E., 2014, *Wytropić autyzm*, [w:] *Światu potrzeba umysłów różnego rodzaju. Opowieści o ludziach z autyzmem*, red. A. Kasprzyk, A. Kominek, Kraków: Libron, s. 15–36.
- Boksa E., 2020, *Autyzm jako zaburzenie mechanizmu interakcji społecznej. Od filogenezy do ontogenezy języka*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Camaioni L., Perucchini P., Bellagamba F., Colonesi C., 2004, *The Role of Declarative Pointing in Developing a Theory of Mind*, *Infancy* 5, s. 291–308. doi:10.1207/s15327078in0503_3.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2007, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Clark H., 1996, *Using Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cochet H., Vauclair J., 2010, *Pointing Gestures Produced by Toddlers from 15 to 30 Months: Different Functions, Hand Shapes and Laterality Patterns*, *Infant Behavioral, „Development”* 33, s. 431–441. doi:10.1016/j.infbeh.2010.04.009.[PubMed].
- Core R., Team R., 2018, *A language and environment for statistical computing*. *R Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Austria: URL <https://www.R-project.org/>
- Dunbar R., 2017, *Pchły, plotki a ewolucja języka*, Kraków: Copernicus Center Press.
- Eagan K., *PGY-2. Validation of the Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised With Follow-up (M-CHAT-R/F)*, pobrane w World Wide Web 13-10-2014 <http://rileyresidentjournalclub.wordpress.com/2014/02/04/validation-of-the-modified-checklist-for-autism-in-toddlers-revised-with-follow-up-m-chat-rf/>
- Frazier T.W., Youngstrom E.A., Speer L. i wsp., 2012, *Validation of Proposed DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorder*, „*Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*” 51, s. 28–40.
- Fitch T., 2010, *The evolution of language*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Frith U., 1989, *Autism. Explaining the Enigma*, Oxford, Cambridge: Basil Blackwell.
- Frith U., 1992, *Cognitive Development and Cognitive Deficit*, „The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society” 5, s. 13–19.
- Gibbs V., Aldridge F., Chandler F. Brief., 2012, *Report: An Exploratory Study Comparing Diagnostic Outcomes for Autism Spectrum Disorders under DSM-IV-TR with the Proposed DSM-5 Revision Detail Only Available*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 42 (8), s. 1750–1756.
- Grabias S., 2003, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias S., 2005, *Interakcja językowa i jej uwarunkowania. Perspektywa lingwistyczna*, [w:] *Bariery i pomosty w komunikacji językowej Polaków*, red. J. Bartmiński, U. Majer-Baranowska, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 19–43.
- Grice P., 1989, *Studies in the way of words*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kominek A., 2013, *Jak wyglądałby świat bez metafory? – próba opisu sytuacji poznawczej osób z autyzmem na podstawie założeń językoznawstwa kognitywnego*, [w:] *Aktualne problemy diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi i zaburzeniami rozwojowymi*, red. E. Boksa, A. Michalska, P. Zbróg, Kraków: Libron, s. 68–86.
- Kominek A., 2014, *Językowo-kulturowy obraz osób przejawiających zachowania autystyczne*, [w:] *Światu potrzeba umysłów różnego rodzaju. Opowieści o ludziach z autyzmem*, red. A. Kasprzyk, A. Kominek, Kraków: Libron, s. 37–64.
- Kurcz I., Tomaszewski P., 2011, *Powstanie i ewolucja języka*, [w:] *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Warszawa: Academica, s. 45–65.
- Levinson S., 2006, *On the Human ‘Interaction Engine*, [w:] *Roots of human sociality: culture, cognition and interaction*, eds. N. Enfield, S. Levinson, Oxford, s. 39–69.
- Levinson S., Holler J., 2014, *The Origin of Human Multimodal Communication*, „Philosophical Transactions of The Royal Society B. Biological Sciences”. doi: 10.1098/rstb.2013.0302.
- Matson J.L., Kozłowski A.M., Hattier M.A., Horovitz M., Sipes M., 2012, *DSM-IV vs DSM-5 diagnostic criteria for toddlers with autism*, „Developmental Rehabilitation” 15 (3), s. 185–190.
- Matthews D., Behne T., Lieven E., Tomasello M., 2012, *Origins of the Human Pointing Gesture: a Training Study*, „Developmental Science” 15, s. 817–829. doi:10.1111/j.1467-7687.2012.01181.x. [PubMed].
- McPartland J.C., Reichow B., Volkmar F.R., 2012, *Sensitivity and Specificity of Proposed DSM-5 Diagnostic Criteria for Autism Spectrum Disorder*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry” 51 (4), s. 368–383.
- Pisula E., 2012, *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pluta A., Łojek E., 2014, *Architektura funkcjonalna teorii umysłu. Podejście neuropsychologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Robins D.L., Casagrande K., Barton M. i wsp., 2014, *Validation of the modified checklist for Autism in toddlers, revised with follow-up (M-CHAT-R/F)*, „Pediatrics” 133/1, s. 37–45.
- Rynkiewicz A., Kulik M., 2013, *Wystandardyzowane, interaktywne narzędzia do diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu a nowe kryteria diagnostyczne DSM-V*, „Psychiatria” 10 (2), s. 41–48.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tomasello M., 2008, *Origins of Human Communication*, Cambridge: MIT Press.
- Tomasello M., 2014, *A Natural History of Human Thinking*, Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello M., 2015, *Historia naturalna ludzkiego myślenia*, Kraków: Copernicus Center Press.
- Tomasello M., 2016, *Dlaczego współpracujemy*, Kraków: Copernicus Center Press.

-
- Tomasello M., Kruger A.C., Ratner H.H., 1993, *Cultural Learning*, „Behavioral and Brain Sciences” 16, s. 495–552.
- Winczura B., 2008, *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków: Impuls.
- Worley J.A., Matson J.L., 2012, *Comparing Symptoms of Autism Spectrum Disorders Using the Current “DSM-IV-TR” Diagnostic Criteria and the Proposed DSM-V Diagnostic Criteria Detail Only Available*, „Research in Autism Spectrum Disorders” 6 (2), s. 965–970.

Danuta Pluta-Wojciechowska

Uniwersytet Śląski

Instytut Językoznawstwa

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0425-6006>

Efektywność terapii dyslalii jako kategoria badań naukowych w logopedii

Effectiveness of dyslalia therapy as a category of research in the area of speech therapy

Streszczenie: Autorka przedstawia dylematy, wątpliwości, konieczne rozstrzygnięcia, z jakimi musiała się zmierzyć, projektując badania dotyczące efektywności terapii dyslalii. Prezentowane opracowanie jest głosem w dyskusji na temat metodologii badań w logopedii. W opracowaniu zostają przedstawione rozważania na temat definicji pojęcia „efektywność terapii dyslalii”, wybrane problemy badawcze oraz niektóre wyniki badań. Autorka wskazuje także na ograniczenia prowadzonej kwerendy.

Słowa kluczowe: metodologia badań, metodyka badań, przedmiot badań w logopedii, efektywność terapii dyslalii.

Summary: The author presents the dilemmas, doubts and necessary decisions that she had to face when designing the research on the efficacy of dyslalia therapy. The presentation is a voice in the discussion on the methodology of research in speech therapy. The issues presented below are as follows: considerations on the definition of the concept of *dyslalia therapy effectiveness*, selected research problems and research results. The author also points to the limitations of the query.

Keywords: research methodology, subject of research in speech therapy, effectiveness of dyslalia therapy.

Wprowadzenie

Formułowanie problemu badawczego jest jednym z najważniejszych zadań, przed jakimi stoi naukowiec. Dotyczy to także problemów badawczych w logopedii. Zadanie jest jednak tym bardziej w pewnym zakresie trudne, że logopedia to nauka nowa (choć nie aż taka już młoda), budująca i doskonaląca swoją metodologię i metodykę badań. Młodzi naukowcy w różny sposób odnoszą się do kluczowych zadań związanych z procedurą badawczą: uwzględniają poszczególne etapy postępowania obecne w innych naukach, np. pedagogice czy psychologii, lub też je modyfikują albo nawet w pewien sposób pomijają, uwzględniają liczne grupy badawcze lub też – co napawa wątpliwościami – w prowadzonych kwerendach bierze udział kilka lub kilkanaście osób i na tej podstawie badacz wysnuwa uogólnienia (zob. komentarze na ten temat Pluta-Wojciechowska 2015).

O tym, że istnieje potrzeba uporządkowania metodologii badań w logopedii świadczy np. Ogólnopolskie sympozjum „Metodologia badań w logopedii” zorganizowane przez Uniwersytet Gdański 19–20 czerwca 2013 r., którego owocem jest monografia wieloautorska *Metodologia badań logopedycznych* (2015).

Celem opracowania jest ukazanie kulis myślenia, które towarzyszyło mi podczas formułowania przedmiotu badań i określania istoty poszczególnych problemów badawczych dotyczących efektywności terapii dyslalii. Myślę, że prezentacja dylematów, wątpliwości, koniecznych rozstrzygnięć, z którymi musiałam się zmierzyć, może być dobrą formą zabrania głosu w dyskusji na temat metodologii badań w logopedii. Przeprowadzone badania wraz z ich podstawami metodologicznymi i metodycznymi oraz analizami wyników prowadzonej kwerendy zostały szczegółowo opisane w monografii *Efektywność terapii dyslalii. Logopedyczno-lingwistyczna analiza wyników badań* (Pluta-Wojciechowska 2019).

Zgodnie z tytułem opracowania przedmiotem rozważań będzie efektywność terapii dyslalii analizowana z perspektywy metodologii i metodyki badań. Problem jest o tyle ciekawy i ważny, że w polskiej, a także światowej logopedii brak jest ustalonego paradygmatu określającego, co i jak badać, określając skuteczność terapii zaburzeń realizacji fonemów¹. Stąd jako naukowiec i praktyk projektujący badania skuteczności *Strategicznej metody usprawniania realizacji fonemów SMURF* (Pluta-Wojciechowska 2017; 2019) musiałam zmierzyć się z wieloma problemami i podjąć kluczowe decyzje związane z odpowiedzią na chociażby takie pytania, jak: co to jest efektywność terapii? Jak ją mierzyć?

¹ Obszerne rozważania na temat stanu badań dotyczących weryfikacji skuteczności terapii dyslalii, w szczególności obwodowej, zostały umieszczone w publikacjach D. Pluty-Wojciechowskiej (2019). Dlatego nie omawiam tego zagadnienia w niniejszym tekście.

Kontekst rozważań

Dla jasności rozważań konieczne jest skonfrontowanie podjętego w artykule problemu z co najmniej czterema obszarami wiedzy. Są one następujące: evidence based practice (EBP), czyli tzw. praktyka oparta na dowodach, przedmiot logopedii, metodologia badań, w tym metodologia badań logopedycznych, metodyka badań logopedycznych.

Zgodnie z postulatami ASHA (American Speech-Language Hearing Association): „celem EBP jest integracja:

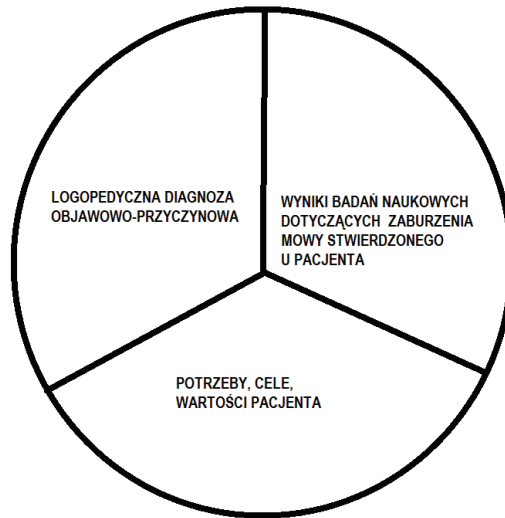
- 1) ekspertyzy klinicznej / opinii eksperckiej,
- 2) zewnętrznych dowodów naukowych oraz
- 3) perspektyw klienta / pacjenta / opiekuna w celu świadczenia wysokiej jakości usług odzwierciedlających interesy, wartości, potrzeby i wybory osób, którym służyjemy”².

Sformułowane cele EBP można zilustrować za pomocą ryc. 1 zatytułowanej *Interpretacja formuły EBP*. Formuła tzw. praktyki opartej na dowodach oznacza, że po sporządzeniu diagnozy logopedycznej – dodajmy: o charakterze objawowo-przyczynowym – należy przystąpić do projektowania i prowadzenia terapii, uwzględniając z jednej strony wyniki badań dotyczących stwierdzonego u pacjenta zaburzenia mowy w aspekcie sprawdzonego w naukowych kwerendach modelu terapii, z drugiej zaś, biorąc pod uwagę potrzeby, możliwości, cele pacjenta. To ważne i logiczne wytyczne na temat projektowania terapii i trudno się z nimi nie zgodzić. Mówiąc inaczej, logopeda ma sprawdzić, jaka metoda terapii będzie dla pacjenta najskuteczniejsza, co oznacza, że poszukuje badań efektywności takich metod terapii, które dotyczyły zaburzenia mowy wykrytego u pacjenta poddanego własnej diagnozie.

Biorąc pod uwagę drugie z uwarunkowań działań interwencyjnych, warto zauważyć, że w polskiej logopedii występują co najmniej dwa modele terapii logopedycznej dyslalii, a mianowicie: model interwencji tradycyjnej oraz model interwencji strategicznej (*Strategiczna metoda usprawniania realizacji fonemów SMURF*). Interwencja tradycyjna – obecna w polskiej praktyce logopedycznej od co najmniej 60 lat ubiegłego wieku, łączy się z takimi osobami, jak J.T. Kania, I. Styczek, H. Rodak, G. Demel, A. Sołtys-Chmielowicz. Prowadzona terapia tradycyjna opiera się na intuicji i nie jest poparta naukową kwerendą (co zdumiewa)³, która pozwoliłaby oznaczyć efektywność poszczególnych metod w przypadku zaburzeń określonego typu. Odegrała jednak ważną rolę w krystalizowaniu się logopedii jako nauki. Warto zauważyć, że współcześnie propagatorzy terapii tradycyjnej, nawet w obliczu nowych badań – niestety – nie podjęli badań efektywności proponowanych metod terapii tradycyjnej, a tym sa-

² <https://www.asha.org/Research/EBP/Evidence-Based-Practice/>, dostęp: 18 VII 2018 r.

³ Więcej na temat analizy metod terapii tradycyjnej i strategicznej: Pluta-Wojciechowska 2019; 2020.



Ryc. 1. Interpretacja formuły EBP

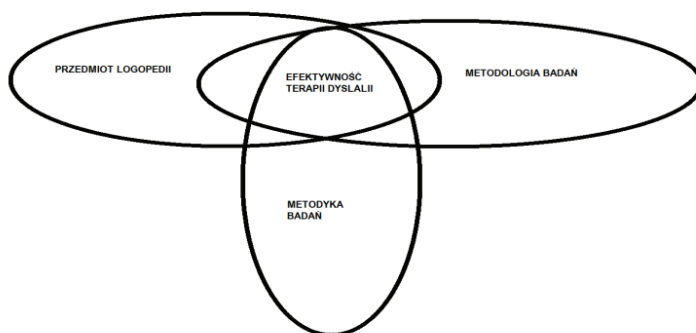
Źródło: opracowanie własne.

mym nie dokonali rewizji swoich stanowisk. Jak do tej pory, jedyną metodą terapii wad wymowy o etiologii obwodowej, której skuteczność została sprawdzona w badaniach naukowych, jest SMURF.

Implikacje formułowania problemu badawczego w logopedii

Przyjmując ujęcie metaforyczne, można powiedzieć, że efektywność terapii dyslalii jako problem badawczy w logopedii mieści się na przecięciu trzech obszarów wiedzy: przedmiotu logopedii, metodologii badań oraz metodyki badań. Symbolicznie opisane relacje przedstawia ryc. 2.

Jednym z pierwszych zadań osoby projektującej badania logopedyczne jest odpowiedź na pytanie: czy – a jeśli tak, to w jaki sposób – zamierzony i ogólnie sformułowany problem badawczy mieści się w obszarze zainteresowań logopedii i w jaki sposób – w oparciu o pojęcia logopedyczne – jest definiowany? Potencjalny badacz zobowiązany jest do rzetelnych studiów literaturowych, których celem jest sprawdzenie, czy – a jeśli tak, to w jaki sposób – inni badacze opisali i zbadali w naukowych kwerendach problem, który pragnie studiować osoba projektująca badania logopedyczne. Być może nie trzeba „wywahać otwartych drzwi” i warto skorzystać z katalogu pojęć opracowanych przez innych, być może problem został już zbadany, ale za pomocą metod budzących wątpliwości czy – w obliczu nowych możliwości – można dopełnić badania już przeprowadzone i opisane.



Ryc. 2. Uwarunkowania problemu badawczego w logopedii na przykładzie problemu:
Efektywność terapii dyslalii

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiadając na powyższe pytania, można wskazać, że efektywność terapii dyslalii za pomocą określonej metody nie była jak dotąd przedmiotem badań w Polsce i – jak wynika z mojej wiedzy – także na świecie. Zatem nie zostało zdefiniowane pojęcie „efektywność terapii dyslalii”, a także nie określono precyzyjnie, w jaki sposób można badać tę cechę postępowania logopedycznego. Skuteczność terapii logopedycznej przy innych niż dyslalia zaburzeń mowy nie jest często podejmowanym problemem w prowadzonych kwerendach⁴, co wydaje się wynika nie tylko z tego, że logopedia jest stosunkowo młodą nauką, ale także z trudności prowadzenia badań eksperymentalnych z uwzględnieniem dużych grup. W literaturze spotyka się jednak publikacje dotyczące efektywności terapii logopedycznej z uwzględnieniem analizy jednego przypadku. Nie można jednak na tej podstawie budować uogólnień.

Projektując badania, logopeda-naukowiec powinien również uwzględnić wytyczne, jakie oferuje metodologia badań, a także metodyka dyscypliny szczegółowej, którą jest logopedia. Odróżnienie metodologii od metodyki wydaje się podstawowym zabiegiem umożliwiającym dalsze rozważania. Biorąc pod uwagę różne definicje, możemy przyjąć, że metodologia to nauka o:

- metodach badań naukowych,
- sposobach przeprowadzania analiz oraz
- oceniania wartości poznawczej poszczególnych dyscyplin naukowych (*Uniwersalny słownik języka polskiego* 2004).

Podobne ujęcie metodologii znajdujemy w innych opracowaniach, a mianowicie:

- „1. nauka o metodach badań naukowych, o skutecznych sposobach dociekania ich wartości poznawczej. 2. sposób wykonywania jakichś prac umysłowych” (*Wielki słownik poprawnej polszczyzny*);
- „nauka obejmująca metody badań naukowych, ich poprawność, skuteczność i naukową wartość” (*Słownik języka polskiego*).

⁴ Problem efektywności terapii podnosi np. M. Michalik (2014a; 2014b; 2014/2015).

Przyjęta definicja metodologii pozwala na uwagę, że istnieją pewne wytyczne na temat postępowania badawczego, które są zalecane czy proponowane bez względu na dyscyplinę naukową. Są nimi np. etapy postępowania naukowego⁵, które inauguruje sformułowanie problemu badawczego.

Z kolei metodyka może być definiowana w sposób następujący:

- „1. zbiór zasad dotyczących sposobów wykonywania jakiejś pracy lub trybu postępowania prowadzącego do określonego celu. 2. w pedagogice: dydaktyka szczegółowa jakiegoś przedmiotu szkolnego, omawiająca cele i sposoby nauczania tego przedmiotu” (*Uniwersalny słownik języka polskiego*);
- „zbiór zasad obejmujący sposoby wykonania jakiejś pracy;
- w pedagogice: szczegółowy opis sposobu nauczania jakiegoś przedmiotu” (*Słownik języka polskiego*);
- „metodol. w znaczeniu ogólnym – zespół wytycznych dotyczących sposobów postępowania, efektywnych ze względu na określony cel” (*Encyklopedia PWN*).

Można przyjąć, że metodyka odnosi się do konkretnych sposobów wykonania jakiegoś zadania. W przypadku logopedii badacz powinien odnieść się np. do problemu, w jaki sposób będzie oceniał wymowę. Biorąc pod uwagę co najmniej dwie funkcjonujące konkretne metody oceny artykulacji, w gabinecie logopedycznym należy wskazać, czy badacz będzie korzystał z metody słuchowej czy metody słuchowo-wzrokowej albo wręcz słuchowo-wzrokowo-czuciowo-eksperymentalnej (Konopska 2002; 2006; Ostapiuk 2013ab; Pluta-Wojciechowska 2011; 2013; 2017; 2019). Dla jakości uzyskanej oceny wymowy oraz możliwości porównywania uzyskanych wyników badania artykulacji z innymi studiami wybór metodyki oceny wymowy czy też innych aspektów badania, np. oceny długości wędzidełka języka lub połykania, ma kluczowe znaczenie. Zastosowanie różnej metodyki prowadzonych badań utrudnia lub wręcz uniemożliwia porównywanie wyników prowadzonych studiów. To problem, który należy rozwiązać w polskiej logopedii.

Określenie przedmiotu badań

Efektywność działań łączy się z jakością podejmowanych aktywności oraz ich efektów, co wiąże się z ujęciem prezentowanym w prakseologii⁶. Z pojęciem „skuteczność”, „skuteczny” wiąże się termin „efektywność”, „efektywny”. Poszukując

⁵ Można przyjąć, że często wymieniane etapy postępowania badawczego są następujące: przedmiot i cel badań, problem badawczy/problemy badawcze, hipoteza badawcza/hipotezy badawcze, określenie zmiennych i wskaźników, określenie metod badań, określenie terenu badań, przygotowanie narzędzi badań, przeprowadzenie badań pilotażowych (zob. np. Brzeziński 2004; Pilch, Bauman, 2011; Łobocki 2007).

⁶ Zgodnie ze słownikiem prakseologia (od gr. *práksis, prákseos* ‘praktyka’ + *-logia*) to „ogólna teoria sprawnego działania, dziedzina badań naukowych dotyczących wszelkiego celowego działania ludzkiego” (*Uniwersalny słownik języka polskiego* 2004).

definicji terminu „skuteczny”, w słowniku odnajdujemy bowiem: „skuteczny syn. nienadaremny, owocny 1. dający pozytywne, pożądane wyniki, wywołujący oczekiwany skutek [...] 2. taki, którego działalność przynosi efekty, daje pozytywne wyniki” (*Uniwersalny słownik języka polskiego* 2004).

Z kolei „efektywny <niem. *effektiv*, ang. *effective*, fr. *effectif*> książk. a) dający dobre wyniki, przynoszący spodziewane efekty [...] b) skuteczny, wydajny [...] c) istotny, rzeczywisty” (*Uniwersalny słownik języka polskiego* 2004).

Skuteczność wiąże się z terminem „efektywność”. W słowniku czytamy, że „efektywność to inaczej wydajność, skuteczność” (*Uniwersalny słownik języka polskiego* 2004). Z kolei wydajność jest opisywana jako „stosunek między ilością lub wartością uzyskaną a ilością lub wartością wydatkowaną w danym procesie produkcji; ilość czegoś wytworzonego, wyprodukowanego, uzyskanego z czegoś” (*Uniwersalny słownik języka polskiego* 2004). Synonimem terminu „efektywny” jest termin „wydajny” definiowany jako:

- a) „dostarczający dużej ilości czegoś, dający obfite plony,
- b) przynoszący znaczne korzyści, zyski w stosunku do włożonej pracy, nakładu finansowego, przeznaczonego na to czasu itp.,
- c) wykonujący dużo pracy w krótkim czasie, wytwarzający coś w dużej ilości; produktywny” (*Uniwersalny słownik języka polskiego* 2004).

Podsumowując powyższe rozważania, możemy przyjąć, że skuteczność działania wiąże się z osiągnięciem zamierzonego celu. A zatem działanie jest skuteczne, jeśli postawiony cel został osiągnięty. Skuteczność jako kategoria związana z realizacją zamierzonego celu – np. w odniesieniu do terapii logopedycznej – może mieć jednak różny poziom nasilenia. Zamierzony cel może być osiągnięty całkowicie lub częściowo. Można także nie osiągnąć zmierzonego celu. Komentując to zagadnienie w 2019 roku pisałam: „Warto także zauważyć, że ekonomiczna perspektywa analizy efektywności działania⁷ nie jest możliwa w pełni do zastosowania w przypadku oceny efektywności terapii logopedycznej, co ma związek z różnie definiowanymi celami działań w zależności od pacjenta, jego potrzeb, możliwości. Należy je brać pod uwagę podczas projektowania terapii, co wynika z E-PB. Przypomnijmy bowiem, że propagatorzy tej dewizy wskazują na 3 źródła, jakie należy brać pod uwagę, podejmując terapię, a mianowicie ekspertyzę, czyli diagnozę kliniczną, dowody badań naukowych (w domyśle: dotyczących postępowania logopedycznego), perspektywy pacjenta (wyrażane przez pacjenta lub jego opiekunów), co oznacza uwzględnianie jego potrzeb, możliwości, interesów, wartości, wyborów, a zatem także właściwości indywidualnych” (Pluta-Wojciechowska 2019: 138–139).

Jako badacz efektywności terapii dyslalii musiałam zatem zmierzyć się z problemem dotyczącym istoty efektywnej terapii dyslalii. Pozornie efektywność terapii dyslalii jako kategoria badań wydaje się łatwo definiowalnym terminem. Można bowiem przyjąć, że efektywna terapia polega na tym, że pacjent nauczył się normatywnych

⁷ Np. S. Dębski, D. Dębski 2006.

głosek. Doświadczony logopeda z pewnością będzie miał wątpliwości dotyczące takiej tezy. Być może kiedyś, gdy będziemy znali wszystkie uwarunkowania rozwoju systemu fonemowo-fonetycznego i – co istotne – będziemy potrafili je badać oraz likwidować występujące anomalie anatomiczne oraz czynnościowe, tak postawiony problem będzie miał rację bytu.

Z przedstawioną tezą wiąże się kolejny problem dotyczący indywidualnych uwarunkowań rozwoju systemu fonemowo-fonetycznego. Ponieważ cele terapii logopeda dopasowuje do pacjenta: jego warunków anatomiczno-czynnościowych, percepcyjnych i psychomotorycznych, oznacza to, że celem terapii nie zawsze będzie nauka normatywnych głosek. Można ten problem zilustrować jakże częstą sytuacją: pacjent ma ankyloglosję i rodzic nie wyraża zgody na przecięcie wędzidełka języka, a logopeda prowadzi terapię. Jednak jej efektem może być uzyskanie głosek w różnym zakresie zbliżonych do normatywnych. Czy zatem taka terapia będzie nieefektywna?

Biorąc pod uwagę różnorodne uwarunkowania zaburzeń wymowy oraz strukturę i okoliczności interwencji logopedycznej w przypadku dyslalii obwodowej (a dokładnie SMURF) zaproponowałam następującą definicję efektywnej terapii: „Efektywność terapii logopedycznej to cecha określająca poziom skuteczności prowadzonej terapii, której cele wynikają z diagnozy. Z kolei efektywna terapia logopedyczna to działania logopedy stosowane w odniesieniu do pacjenta z zaburzeniami mowy, które przynoszą w optymalnym czasie i w optymalny sposób spodziewane efekty sformułowane w zależności od pacjenta” (Pluta-Wojciechowska 2019: 139).

A zatem wątpliwości, które pojawiły się w związku z określeniem istoty efektywnej terapii logopedycznej, można zilustrować następującym katalogiem pytań:

- Co mierzyć i jak mierzyć, określając poziom efektywności terapii dyslalii?
- Czy mierzyć np. czas terapii, rodzaj uzyskanych głosek, czas wywoływania głoski czy jej jakość?
- W jaki sposób ustalać rodzaj wywołanej głoski – jakością jej brzmienia czy ustalając szczegóły budowy artykulacyjnej z wykorzystaniem słuchu i wzroku?
- A może jeszcze inaczej oceniać głoski?
- Czy efektywność terapii określać tempem dokonujących się przemian u pacjenta w systemie fonetycznym pacjenta?
- Jeśli tak, to co mierzyć – liczbę tygodni przeznaczonych na terapię czy też uwzględniać liczbę przeprowadzonych wizyt u logopedy, po których uzyskano pożądaną zmianę, np. wywołano kluczową pozycję języka, pozycję spoczynkową czy głoskę?

Jeśli przyjmiemy zaproponowaną definicję efektywnej terapii, to jednocześnie musimy uznać, że cele terapii mogą być odmienne w odniesieniu do pacjentów z tym samym typem dyslalii zdefiniowanej za pomocą tożsamej nazwy jednostki nozologicznej.

W przyszłości należałoby uwzględniać podczas prowadzenia badań skuteczności terapii dyslalii takie czynniki, jak: zaangażowanie pacjenta i/lub jego rodziców podczas terapii; podatność pacjenta na modalności określonego typu, np. słuchowe, wzro-

kowe, kinestetyczne; zdolności do imitowania dźwięków mowy; doświadczenie logopedy; współwystępowanie innych zaburzeń mowy, np. przyspieszone tempo mówienia. Istotne byłoby także powiązanie wyników badań efektywności terapii z szczegółowym opisem warunków anatomiczno-czynnościowych i percepcyjnych pacjenta.

Różne perspektywy oceny efektywności terapii

Przedmiotem badań, które opisuję, była ocena skuteczności terapii dyslalii za pomocą określonej metody postępowania, a mianowicie *Strategicznej metody usprawniania realizacji fonemów*. Taki problem może być rozwiązany z uwzględnieniem co najmniej dwóch podejść, a mianowicie podejścia:

- **intraindywidualnego**, które wiąże się z perspektywą danego pacjenta, wraz z jego niepowtarzalnym zestawem warunków osobniczych, i polega na ocenie skuteczności terapii przez porównanie poziomu i dynamiki realizacji założonych celów terapii w odniesieniu do tej właśnie osoby, a uwzględniających jakiś odcinek czasowy;
- **ogólnego**, które uwzględnia badanie skuteczności danej metody w odniesieniu do jednej lub kilku grup osób.

W podjętych badaniach uwzględniłam oba podejścia (Pluta-Wojciechowska 2019).

Wybrane problemy badawcze

Zgodnie z zalecaną w metodologii ogólnej strategią problemy badawcze określałam w formie pytań. Jednym z kluczowych pojęć niezbędnych, aby zrozumieć istotę prowadzonych badań, jest zwrot „dynamika terapii”. Zdefiniowałam ją w następujący sposób: „Dynamika terapii to tempo uzyskiwania przez pacjenta kluczowych osiągnięć związanych z działaniami logopedy w stosunku do pacjenta podejmowanymi podczas usprawniania realizacji fonemów; dotyczą one normowania czynności prymarnych i wywoływania głosek. Wskaźnikiem tempa uzyskiwania przez pacjenta danej zmiany w odniesieniu do normowania głównych czynności prymarnych będzie określenie wizyty, na której pacjent osiągnął badaną umiejętność. Analizowane umiejętności będą dotyczyły: inicjacji pozycji w-h języka⁸, inicjacji prawidłowego modelu oddychania, inicjacji dojrzałego połykania w sposób mechaniczny, inicjacji samodzielnego dojrzałego połykania, wywołania pierwszej głoski. W przypadku określania dynamiki

⁸ Pozycja wertykalno-horyzontalna (w-h) jest kluczową pozycją, wokół której budowana jest osnowa usprawniania języka w SMURF-ie.

przechodzenia z I fazy fonetycznej (określonej rodzajem wywoływanych głosek wyodrębnionych najczęściej ze względu na miejsce artykulacji) do II fazy fonetycznej wskaźnikiem będzie określenie, na której wizycie – licząc od wywołania pierwszej głoski – u pacjenta została wywołana głoska II fazy fonetycznej. Analogicznie, w przypadku określania dynamiki przechodzenia z II fazy fonetycznej do III fazy fonetycznej wskaźnikiem będzie określenie, na której wizycie – licząc od wywołania pierwszej głoski II fazy fonetycznej – u pacjenta została wywołana pierwsza głoska III fazy fonetycznej” (Pluta-Wojciechowska 2019: 146).

Poniżej prezentuję wybrane problemy badawcze⁹:

- Jaka jest ogólna struktura procedury usprawniania realizacji fonemów w przypadku dyslalii obwodowej? Czy – a jeśli tak, to jakie fazy fonetyczne można wyodrębnić, prowadząc terapię dyslalii obwodowej za pomocą SMURF-a?
- Jaka jest dynamika terapii w odniesieniu do normowania czynności prymarnych, w tym w szczególności wywołania pozycji w-h języka, inicjacji prawidłowego modelu oddychania, inicjacji dojrzałego połykania w sposób mechaniczny, inicjacji samodzielnego dojrzałego połykania w zależności od grupy I, II i III¹⁰ oraz czy istnieją różnice pomiędzy badanymi grupami?
- Jakie jest tempo wywołania pierwszej głoski I fazy fonetycznej w zależności od grupy I, II i III?
- Jakie głoski są wywoływane jako pierwsze i w jakim zakresie pacjenci prezentują warunki progowe sprawności narządów mowy, które umożliwiają wywołanie wybranej do ćwiczeń głoski?
- Jakie są najczęściej stosowane metody i ramy wywoływanych głosek, biorąc pod uwagę rodzaj głoski w przypadku pierwszej głoski I fazy fonetycznej w zależności od grupy I, II i III?
- Jaka jest jakość wywoływanej pierwszej głoski I fazy fonetycznej ze względu na normę przyjętego systemu fonetycznego w zależności od grupy I, II i III?
- Jaka jest dynamika terapii w odniesieniu do zmian fonetycznych, w tym wywołania pierwszej głoski I fazy fonetycznej, a także przechodzenia z I fazy fonetycznej do II oraz z II fazy fonetycznej do III w zależności od grupy I, II i III oraz czy istnieją różnice pomiędzy badanymi grupami?

Zaprezentowany katalog jest jedynie wycinkiem sformułowanych przeze mnie problemów badawczych. Przybrały one formę problemów o charakterze jakościowym i ilościowym. Dla przykładu pierwszą perspektywę odnajdujemy, poszukując odpo-

⁹ Wykaz wszystkich przygotowanych problemów badawczych znajduje się w monografii *Efektywność terapii dyslalii. Logopedyczno-lingwistyczna analiza wyników badań* (2019).

¹⁰ W badaniach brało udział 69 osób z dyslalią obwodową w wieku od 3 do 40 lat. Badane osoby zostały podzielone na trzy grupy wiekowe, a mianowicie: grupa I – osoby w wieku 3 l.–6 l., 11. m.ż., grupa II – osoby w wieku 7 l., 1 m.ż. – 13 l., 2. m.ż., grupa III – osoby w wieku 15 l.– 40 l. Badane osoby uczęszczały na terapię prowadzoną przeze mnie i zgłosiły się na zajęcia co najmniej sześć razy w odstępach 2–3-, a czasami 4-tygodniowych (lub nawet większych, np. z powodu choroby).

wiedzi na pytanie o strukturę postępowania logopedycznego. Z kolei pozostałe pytania badawcze łączą analizę jakościową z ilościową. Ciekawe analizy o charakterze jakościowym i ilościowym dotyczyły np. jakości wywoływanych głosek, stosowanych metod wywoływania dźwięków mowy czy ramy wywoływanej głoski (czyli jej otoczenia fonetycznego). Warto także zauważyć, że w prowadzonych analizach wykorzystywałam metody statystyczne.

Tab. 1. Struktura postępowania logopedycznego

Własna aktywność pacjenta. Efekt domina i samoregulacja						
Diagnoza wstępna Kierowanie na konsultacje i zabiegi specjalistyczne, np. przecięcie wędzidełka języka	Terapia bezpośrednia					
	Konstruowanie przedpola artykulacji, w tym FTM. Inicjacja działań	Wywołanie głoski/głosek i wprowadzenie ich do mowy spontanicznej pacjenta I faza	Wywołanie głoski/głosek i wprowadzenie ich do mowy spontanicznej pacjenta II faza	Wywołanie głoski/głosek i wprowadzenie ich do mowy spontanicznej pacjenta III faza	Wywołanie głoski/głosek i wprowadzenie ich do mowy spontanicznej pacjenta IV faza	
		Fazy fonetyczne				
		Konstruowanie przedpola artykulacji. Dalsze działania				
	Diagnoza uzupełniająca uwzględniająca: - wyniki badań i zabiegów specjalistycznych, - dalsze logopedyczne rozpoznawanie przyczyn zaburzeń, - pojawiające się zmiany u pacjenta (w szczególności w czynnościach biologicznych i systemie fonetycznym) pod wpływem terapii i zabiegów leczniczych, - efekty działań związanych z terapią dotyczącą wywoływania głosek, - bezpośrednie konsultacje ze specjalistami, np. z ortodontą, fizjoterapeutą, w celu ustalenia współdziałania					
Leczenie specjalistyczne, np. laryngologiczne, ortodontyczne, chirurgiczne, fizjoterapia						

Źródło: D. Pluta-Wojciechowska, *Efektywność terapii dyslalii. Logopedyczno-lingwistyczna analiza wyników badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, s. 166.

Wybrane wyniki badań

Celem opracowania nie było referowanie wyników badań i ich analiza, ale pokazanie kulisy myślenia, które towarzyszyło mi podczas projektowania badań dotyczących efektywności terapii dyslalii za pomocą SMURF-a. Stąd w niniejszym punkcie prezentuję wybrane efekty prowadzonej kwerendy, odsyłając czytelników do monografii z 2019 r.

Tabela 1 przedstawia wyniki analizy dotyczącej ogólnej struktury postępowania logopedycznego za pomocą SMURF-a. Pokazuje ona przede wszystkim wielość zmiennych, które wpływają na wyniki prowadzonej terapii logopedycznej, a także wielotorowość działań, podejmowanych przez logopedę podczas prowadzonej interwencji. Wyjaśnienia wymagają terminy „efekt domina” i „samoregulacja”. Pisałam na ten temat w sposób następujący:

„Efekt domina to wystąpienie u pacjenta pewnych zjawisk fonetycznych, np. głoski lub głosek, których pacjent nie ćwiczył wcześniej i które nie były wywołane przez logopedę, a pojawiły się u pacjenta pod wpływem likwidowania przyczyn zaburzeń lub obniżania ich intensywności, jak również pod wpływem nauki pewnych głosek, a przyjmując inną perspektywę – cech fonetycznych, np. dźwiękowości. Efekt domina wiąże się z samoregulacją. Samoregulacja (w 3. znaczeniu) definiowana jest jako »zdolność regulacji własnych procesów życiowych w układzie biologicznym, umożliwiająca utrzymanie stanu równowagi; autoregulacja« (*Uniwersalny słownik języka polskiego...*). Samoregulacja w odniesieniu do zjawisk występujących podczas usprawniania realizacji fonemów może być zdefiniowana jako zdolność do wykorzystania przez pacjenta z wadą wymowy nowego potencjału ruchowego narządów mowy, np. pod wpływem przecięcia wędzidełka języka, ćwiczeń czynności prymarnych lub nauki nowej głoski – do artykułowania głosek, które nie były wywoływane przez logopedę” (Pluta-Wojciechowska 2019: 148).

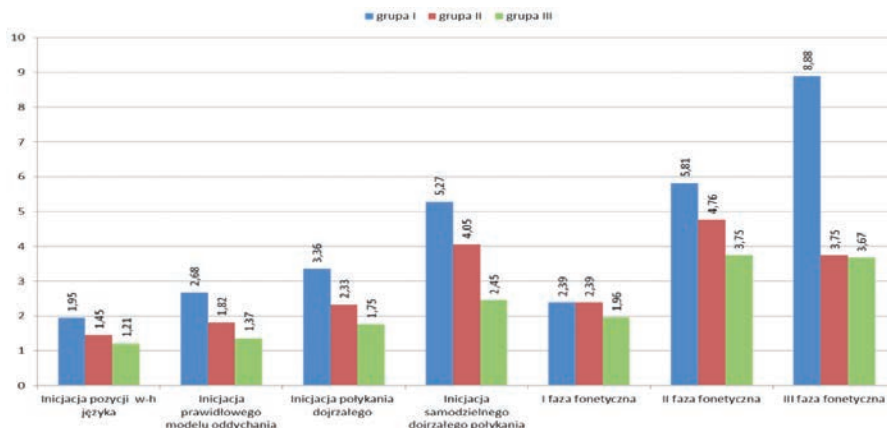
Z kolei na wykresie 1 przedstawiłam wyniki badań dynamiki terapii badanych grup, uwzględniając normalizację czynności prymarnych i fazy fonetyczne. Kolorowe kolumny symbolizują poszczególne grupy. Cyfry nad kolumnami oznaczają średnią liczbę wizyt, które były konieczne, aby pacjenci z danej grupy uzyskali pewne umiejętności. Zostały one wymienione poniżej kolumn.

Wyniki badań upoważniają do wniosku, że w przypadku III grupy wystąpiła największa dynamika zmian fonetycznych, co pozwala na zakwestionowanie opinii I. Styczek, że: „[...] po 12–14 roku życia utrwała się tak zwana postawa artykulacyjna, tzn. ruchy artykulacyjne właściwe temu językowi, jakim się dziecko posługuje, ulegają zmechanizowaniu i po tym okresie usunięcie wady mowy jest znacznie trudniejsze” (Styczek 1981: 16).

Przypomnijmy, że w grupie III znajdowali się pacjenci w wieku od 15 do 40 roku życia, a w grupie I i II dzieci od 3 do około 13 roku życia (zob. dane na ten temat w punkcie *Wybrane problemy badawcze*).

Ograniczenia badań

Podjęty w pionierskich badaniach problem nie był łatwy, gdyż nie ma on wyraźnych umocowań w dotychczasowej literaturze przedmiotu. Przedstawiony paradygmat oceny skuteczności terapii umożliwia badanie wskazanego aspektu terapii z przyjętej



Wykres 1. Dynamika terapii z uwzględnieniem fazy czynności prymarnych i faz fonetycznych

Źródło: D. Pluta-Wojciechowska, *Efektywność terapii dyslalii...*, s. X.

perspektywy, ale – co istotne – nie wyczerpuje zagadnienia. Co więcej – zachęca do dalszych studiów.

Zdaję sobie sprawę z ograniczeń prowadzonej kwerendy. Należą do nich: niepełna wiedza współczesnej logopedii na temat czynników warunkujących język i zachowania językowe, a także sposobów ich oceny, okoliczności prowadzenia badań, takie jak np. zmęczenie, kondycja zdrowotna, co – niezależnie od chęci badacza – mogło wpływać na diagnozę i terapię logopedyczną. Badane osoby nie były dobierane ze względu np. na postawę ciała ocenianą przez fizjoterapeutę, symetrię funkcjonalną całego organizmu, typ wędzidełka języka ze względu na jego grubość, usytuowanie w płaszczyźnie przednio-tylnej, miejsce przyczepów, zdolności do naśladowania dźwięków mowy, podatność na modalności określonego typu (wzrokową, słuchową, kinestetyczno-ruchową), styl wychowania, typ osobowości, determinację do wykonywania ćwiczeń.

W metodyce badania wymowy wykorzystałam metodę analityczno-fonetyczną z uwzględnieniem ścieżki słuchowo-wzrokowo-czuciowo-eksperymentalnej, co pozwoliło na zobiektywizowanie logopedycznej oceny wymowy prowadzonej w gabinecie logopedycznym. Nie można jednak wykluczyć, że w toku badań pewne cechy badanego materiału zostały niedostrzeżone, co ma związek z niedoskonałością ludzkich zmysłów, a także z brakiem w gabinecie narzędzi ułatwiających obiektywizację prowadzonej oceny wymowy pacjentów. Jednakże należy pamiętać, że ocena wymowy prowadzona w gabinecie jest podstawową, jaką prowadzą logopedzi. Badanie artykulacji za pomocą tzw. metod obiektywnych (czy takie jednak istnieją?) jest potrzebne, chociażby po to, aby sprawdzić, czy i w jakim zakresie ocena logopedyczna koresponduje z oceną prowadzoną za pomocą np. rezonansu magnetycznego lub artykulografu.

Podsumowanie i wnioski

Celem przygotowanego opracowania była prezentacja trudności, dylematów i przyjętych rozstrzygnięć, które towarzyszyły mi podczas projektowania badań efektywności terapii dyslalii za pomocą SMURF-a. W obliczu braku badań efektywności terapii dyslalii w polskiej logopedii jako badacz musiałam nie tylko zdefiniować istotę przedmiotu badań, ale także adekwatnie do istoty przyjętej definicji określić problemy badawcze. Nie było to zadanie łatwe z uwagi na wielość zmiennych wpływających na skuteczność terapii.

W opracowaniu przedstawiłam katalog wybranych problemów badawczych, jak również wybrane wyniki badań. Mam nadzieję, że zawarte w opracowaniu komentarze mogą stać się przydatne podczas dyskusji na temat metodologii i metodyki badań logopedycznych.

Biorąc pod uwagę niejednorodność stosowanej metodologii i metodyki badań logopedycznych, można wskazać na konieczność:

- uporządkowania metodologii i metodyki badań logopedycznych, np. wymowy, słuchu fonemowego, fonetycznego, jakości wędzidełka języka, polykania,
- uporządkowania relacji logopedii do innych dyscyplin, co wiąże się z jasnym rozdzieleniem kompetencji,
- uporządkowania systemu kształcenia logopedycznego w związku z obserwowaną różnorodnością przekazywanych studentom treści na temat metodologii i metodyki badań w zależności od uczelni.

Bibliografia

- ASHA: <https://www.asha.org/Research/EBP/Evidence-Based-Practice/>, dostęp: 18 VII 2018 r. godzina 17.20.
- Brzeziński J., 2004, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dębski S., Dębski D., 2006, *Ekonomika i organizacja przedsiębiorstw*, Warszawa: WSiP.
- Konopska L., 2002, *Jakość wymowy u osób z wadą zgryzu*, „Logopedia”, nr 31, s. 157–198.
- Konopska L., 2006, *Wady wymowy u osób z wadami zgryzu*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Łobocki M., 2007, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Impuls.
- Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/>
- Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, 2015, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Michalik M., 2014a, „Zarządzanie jakością” w logopedii – propozycja metodologiczna, „Nowa Logopedia”, t. 5: *Diagnoza i terapia logopedyczna osób dorosłych i starszych*, red. M. Michalik, Kraków: Collegium Columbinum, s. 77–94.
- Michalik M., 2014b, „Zarządzanie jakością” w praktyce logopedycznej (na przykładzie diagnozowania stopnia przyswojenia kompetencji ortofonicznej przez dorosłych użytkowników

- języka*), „Nowa Logopedia”, t. 5: *Diagnoza i terapia logopedyczna osób dorosłych i starszych*, red. M. Michalik, Kraków: Collegium Columbinum, s. 135–156.
- Michalik M., 2014/2015, *Procedury postępowania logopedycznego w świetle „teorii kompleksowego zarządzania jakością” i jej instrumentów*, „Logopedia”, t. 43/44, s. 13–31.
- Ostapiuk B., 2013a, *Dyslalia ankyloglosyjna. O krótkim wędzidelku języka, wadliwej wymowie i skuteczności terapii*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Ostapiuk B., 2013b, *Dyslalia. O badaniu jakości wymowy w logopedii*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Pilch T., Bauman T., 2011, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pluta-Wojciechowska D., 2015, *O badaniach logopedycznych. Refleksje naukowca i praktyka*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 47–55.
- Pluta-Wojciechowska D., 2019, *Efektywność terapii dyslalii. Logopedyczno-lingwistyczna analiza wyników badań*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pluta-Wojciechowska D., 2020, *Terapia strategiczna dyslalii obwodowej. Inspiracje do ćwiczeń warg i języka dla dzieci oraz dorosłych*, Bytom: Ergo-Sum.
- Styczek I., 1981, *Logopedia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2004, red. S. Dubisz [wersja elektroniczna], Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, <https://encyklopedia.pwn.pl/materialy-dodatkowe/haslo/Wielki-sownik-poprawnej-polszczyzny-PWN;5723998.html>

Kinga Kowalska

Krakowskie Szkoły Artystyczne

Szkoła Aktorska SPOT w Krakowie

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4173-2326>

Wymowa wzorcowa w stylizacji. Gwara podkrakowska w *Weselu* Stanisława Wyspiańskiego w praktyce scenicznej

Model Pronunciation in Stylisation. Cracow Regional Dialect in Stanisław Wyspiański's *The Wedding* in Stage Practice

Streszczenie: W rozdziale omówiono pojęcie wymowy wzorcowej w kontekście stylizacji scenicznej na przykładzie stylizacji gwarowej. Przedstawiono cechy charakterystyczne podkrakowskiej gwary. Przeanalizowano kwestie gwarowe w scenicznych realizacjach *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego – w reżyserii Andrzeja Wajdy i Jerzego Grzegorzewskiego oraz w adaptacji filmowej Wajdy. Na tej podstawie uzasadniono potrzebę współpracy logopedy artystycznego w konsultowaniu warstwy brzmieniowej tekstu i wymowy aktorów na scenie.

Słowa kluczowe: logopedia artystyczna, wymowa sceniczna, wymowa wzorcowa, uzualna wymowa sceniczna, stylizacja sceniczna, stylizacja gwarowa, stylizacja wybiórcza.

Summary: The chapter discusses the concept of model pronunciation in the context of theatrical stylisation on the example of dialectal stylisation. Characteristic features of the Cracow regional dialect are presented. The dialect lines were analyzed in the stage productions of Stanisław Wyspiański's *The Wedding* – directed by Andrzej Wajda and Jerzy Grzegorzewski, and in the film by Wajda. It was concluded that there is the need for cooperation of the artistic speech therapist in consulting the sound of the text and the pronunciation of the actors on the stage.

Keywords: artistic speech therapy, stage pronunciation, model pronunciation, the second grade of model pronunciation, theatrical stylisation, dialectal stylisation, selective stylisation.

Wymowa wzorcowa jest to najwyższy rodzaj sprawności wymawianiowej i jest ona różnorodnie rozumiana i definiowana; niektóre terminy są wymiennie używane przez różnych autorów. Wymowa wzorcowa jest traktowana jako wymowa sceniczna przez Zenona Klemensiewicza, Józefa Tadeusza Kanię, Danutę Michałowską czy Bronisława Wieczorkiewicza. Bronisław Rocławski, omawiając pojęcie wymowy wzorcowej, zwraca uwagę na jej tempo, nazywając ją wymową lento. W słowniku Władysława Lubasia i Stanisława Urbańczyka spotykamy termin „wymowy bardzo starannej”; natomiast Barbara Karczmarczyk i Jan Godyń utożsamiają „wymowę wzorcową z językiem literackim” (por. Kowalska 2015: 1127–1128).

Czym charakteryzuje się wymowa wzorcowa? Toczyska i Michałowska zwracają uwagę na takie cechy, jak: wypracowanie, świadomość i celowość wypowiedzi, odpowiedni dobór sposobów artykulacji, zwolnione tempo mówienia, ograniczenie upodobnień oraz rezygnację z uwarunkowań geograficznych (Michałowska 1975: 17; Toczyska 2007b: 444). Traktując zatem wymowę sceniczną jako wymowę wzorcową należy przyjąć, że jest to wypowiedź artystyczna realizowana w normie wzorcowej na scenie teatralnej (Kowalska 2015: 1129); jest to też taki rodzaj wymowy, który charakteryzuje się najwyższym stopniem poprawności (Toczyska 2007a: 9) i który powinien być zgodny z zasadami warszawskiej szkoły wymowy (Toczyska 2007b: 289). Wszystkie te cechy, definicje dotyczą odmiany ogólnopolskiej dialektu kulturalnego. Należy zatem zadać pytanie: czy istnieje tylko jedna norma wymowy scenicznej, czy istnieją też inne odmiany? Jeżeli przyjmie się za Zbigniewem Adamiszynem i Anną Walencik-Topiłko, że wymowa wzorcowa jest stanem powyżej normy, czyli wykraczającym poza przeciętność stopniem kompetencji i sprawności realizacyjnych (Adamiszyn, Walencik-Topiłko 2003: 808), i spojrzy się na wymowę sceniczną z perspektywy zadań logopedii artystycznej¹, to wówczas można wysnuć wniosek, że zadaniem logopedii artystycznej jest twórcze przekształcanie normy scenicznej, które zazwyczaj jest świadome i celowe. Owo twórcze przekształcanie normy występuje najczęściej w stylizacjach scenicznych, które mieszczą się w „uzualnej wymowie scenicznej”² (Toczyska 2007b: 445).

Samo pojęcie stylizacji jest definiowane jako „świadome i celowe (informacyjnie) wprowadzenie w obręb struktury tekstu generowanego przez określony język elementów innych podsystemów tego samego języka lub innych systemów znakowych” (Mazurkiewicz 1982: 23). W przypadku stylizacji gwarowej będzie to wprowadzenie elementów gwary do języka literackiego. Elementy gwarowe, które zostały wpro-

¹ Zadania logopedii artystycznej: budowanie teorii wzorcowej kompetencji i doskonalenie sprawności w jej realizowaniu (Grabias 2019: 287), praca nad dykcją oraz estetyką i ekspresją wypowiedzi, umiejętność wykorzystania ortofoniczno-estetycznych właściwości mowy, m.in. takich jak: siła i barwa głosu w różnych sytuacjach komunikacyjnych (Kamińska 2016: 60).

² Bogumiła Toczyska zaproponowała podział wymowy scenicznej na wysoką – obowiązującą w klasyce, filmie artystycznym, na estradzie poetyckiej, oraz na uzualną – mającą zastosowanie na estradzie, w dramaturgii drugiego gatunku oraz właśnie w stylizacjach scenicznych (Toczyska 2007b: 445).

wadzone przez Stanisława Wyspiańskiego do języka *Wesela*, to m.in.: mazurzenie, samogłoski pochyłone *a* oraz *e*, ścieśnienie pochyłonego *e* do *y/i*, denazalizacja samogłosek nosowych w wygłosie (bądź realizacja samogłoski nosowej *-a* [ɔ] jako [om], udźwięczniająca fonetyka międzywyrazowa, zanik wygłosowego *-t* [ɥ] po spółgłoskach, zanik *r* w prefiksie *roz-* [os], redukcje grup spółgłoskowych, uproszczenia (Sikora 2001: 3–8). Trzeba natomiast mieć na uwadze fakt, iż gwara, która jest zapisana w *Weselu* przez Wyspiańskiego jest stylizacją wybiórczą (Wojtak 1988: 37), ponieważ nie wszystkie elementy gwary podkrakowskiej z początku XX w. znalazły się w tekście tego dramatu. Cechy pominięte to m.in.: labializacja *o*³, brak wygłosowego przejścia *-ch* [x] w *-k* [k], brak samogłosek pochyłonych w zapisie⁴ oraz brak regularnego uproszczenia wygłosowych grup: *-ść*, *-śń* (Sikora 2001: 8).

Wymienione cechy gwarowe dotyczą stylizacji literackiej. Należy się zatem zastanowić, czy jest ona tożsama ze stylizacją realizacyjną. Jak praktyka sceniczna może wpłynąć na zapisaną stylizację gwarową? Na potrzeby niniejszego opracowania, które umożliwi udzielenie odpowiedzi na zadane pytanie, zostały przanalizowane dwie inscenizacje *Wesela* – pierwsza w reżyserii Andrzeja Wajdy z 1991 r. z Teatru Starego w Krakowie, druga w reżyserii Jerzego Grzegorzewskiego z 2000 r. z Teatru Narodowego w Warszawie⁵. Analizy zostały również poszerzone o filmową adaptację *Wesela* w reżyserii Andrzeja Wajdy z 1972 r.⁶ We wszystkich trzech realizacjach skoncentrowano się na kwestiach postaci chłopskich, używających gwary. Do analizy zostały wybrane takie teksty, których zapis umożliwiał różnorodne realizacje wymawianiu⁷. Każdy z omawianych tekstów zostanie przedstawiony najpierw w zapisie ortograficznym, następnie w zapisie fonetycznym zgodnie z normą sceniczną⁸, a następnie tak, jak zostały one zrealizowane przez aktorów. Wszystkie poniższe cytaty z dramatu pochodzą z *Wesela* wydanego przez Bibliotekę Narodową w 1984 r.

Pierwszą rozważaną kwestią są zdania rozpoczynające dramat Wyspiańskiego, a mianowicie:

„Cóż tam panie, w polityce?
Chińczyki trzymają się mocno!?”

³ Brak labializacji *o* łączy się prawdopodobnie z trudnością zapisu takiej właśnie formy (Sikora 2001: 9).

⁴ Zamiast samogłosek pochyłonych w zapisie występują samogłoski całkowicie zwięzione (Sikora 2001: 8).

⁵ Nagrania wideo z omawianych spektakli zostały uzyskane z Archiwum Dokumentacji Artystycznej Teatru Starego oraz Archiwum Artystycznego Teatru Narodowego.

⁶ Jednakże nie wszystkie omawiane kwestie zostały wykorzystane w scenariuszu filmowym; wynika to z faktu adaptacji tekstu *Wesela* do potrzeb realizacji filmowej.

⁷ Ze względu na stosowaną przez Wyspiańskiego stylizację wybiórczą.

⁸ Transkrypcja fonetyczna przywoływanych fragmentów *Wesela* może stanowić podstawę do realizacji scenicznej i być wzorcem dla aktora, jeśli ten zdecyduje się na całkowitą wierność tekstowi zapisanemu przez Wyspiańskiego.

W normie wzorcowej zdania te zostałyby zrealizowane w następujący sposób:

[cus tam pańe f pol'ityce
x'ińcyk'i tšymajō še mocno]

Jednakże na scenicznych deskach aktorzy grający role Czepca zrealizowali je, nie w pełni kierując się normą sceniczną⁹, ale w pewnym stopniu pogłębiając gwarę. W Teatrze Starym omawiane słowa zostały wypowiedziane z dodatkowymi, niezapisanymi elementami gwarowymi:

[cus tam pańe f pol'ityce
x'ińcyk'i čšymajom še mocno]

Zwraca tu uwagę upodobnienie grupy spółgłoskowej w wyrazie *trzymają* i realizacja [čš] zamiast [tš] oraz wypowiedzenie nosowej wygłosowej głoski -q [ɔ] w postaci [om]. Ponadto aktor grający Czepca – Jerzy Grałek – zastosował przeakcentowanie, używając akcentu paroksytonicznego w wyrazie *polityce*. W Teatrze Narodowym jedyne odstępstwo od zapisu Wyspiańskiego polegało na zrealizowaniu przez Jerzego Trelę, grającego rolę Czepca, upodobnienia w wyrazie *trzymają* i jego wymowa w postaci [čšymajō] oraz akcent paroksytoniczny w wyrazie *polityce*. Fonetycznie kwestia ta zabrzmiała następująco:

[cus tam pańe f pol'ityce
x'ińcyk'i čšymajō še mocno]

Franciszek Pieczka natomiast, który wcielił się w tę samą postać w filmowej adaptacji *Wesela* z 1972 r., powyższe zdania wypowiedział zgodnie z zapisem Wyspiańskiego i normą sceniczną.

Kolejną rozważaną w tym opracowaniu kwestią jest rozbudowane zdanie wypowiedziane przez Czepca w scenie 30 aktu I:

„Niech jegomość się nie gniewa,
ale takim w gorącości,
żebym, psiakrew, potłukł kości”.

Zgodnie ze sceniczną normą wymowy zdanie to powinno brzmieć:

⁹ A może pogłębienie gwary jest w tym przypadku właśnie normą sceniczną? (przyp. aut.)

[ńex ɨegomość še ńe gńeva
 ale tak'im v goroncości
 żebym pśakref potɨukɨ kości]

Aktorzy w rolach Czepca jednak zrealizowali je inaczej. W krakowskiej inscenizacji zostały wykorzystane liczne cechy gwarowe i zdanie było wypowiedziane tak oto:

[ńex ɨegomość še ńe gńivo
 ale tak'im v goroncości
 zebym pśokref potɨuk kości]

Elementy gwary niezapisane przez Wyspiańskiego a wykorzystane przez aktora to: ścieśnienie *e* do *i* oraz *a* do *o* w wyrazie *gniewa* [gńivo], ścieśnienie *a* do *o* w wyrazie *psiakrew* [pśokref], mazurzenie i realizacja *z* zamiast *ż* [zebym] oraz redukcja wygłosowej grupy spółgłoskowej w wyrazie *potłukł* [potɨuk]. W warszawskim spektaklu tylko jedna dodatkowa cecha, niewystępująca w oryginalnym zapisie, została zastosowana przez aktora, grającego rolę Czepca, a mianowicie redukcja wygłosowej grupy spółgłoskowej w wyrazie *potłukł* oraz połączenie dwóch wyrazów z brakiem odbicia podwojonej głoski *k* [potɨukości]:

[ńex ɨegomość še ńe gńeva
 ale tak'im v goroncości
 żebym pśakref potɨukkości]

W filmie kwestia ta nie występuje. Podobnie jak i następna, pochodząca z aktu III:

„Ale Szczęście! – Jo już wim,
 trza, żebyśmy poszli z nim”.

Gdyby słowa te były zrealizowane zgodnie z normą sceniczną, brzmiałyby tak:

[ale Ńcej~śće ɨo ɨuś v'im¹⁰
 tśa żebyśmy pośl'i z ńim]

Jerzy Grałek jednak wykorzystał dodatkowe elementy gwarowe i wypowiedział ją w następujący sposób:

¹⁰ Należy pamiętać, że w normie scenicznej każdy wyraz powinno się traktować tak, jakby był w wygłosie absolutnym, czyli bez upodobnień międzywyrazowych (Kowalska 2015: 1137, 1140).

[ale sceĩśće¹¹ ǰo ǰuz v'im
 t̥ša zebyśmy pośl'i ś ním]

Cechy wykorzystane w tej realizacji to: mazurzenie wszystkich możliwych głosek dźwiękowych, ścieśnienie samogłoski nosowej *ę* oraz mazurzenie w wyrazie *szyćście* [scyĩśće], upodobnienie międzywyrazowe pod względem dźwięczności w połączeniu wyrazów *już* oraz *wim* z jednoczesnym zmazurzeniem partykuły *już* [ǰuz v'im], upodobnienie pod względem miejsca artykulacji w wyrażeniu z *nim* [ś ním]. Ciekawe, że Jerzy Trela wykorzystał również dodatkowe cechy gwarowe, ale w inny sposób. Jego realizacja brzmiała:

[ale šcej śće ǰo ǰuž v'im
 ča żebyźmy pośl'i z ním]

Można w niej zauważyć udźwięczniającą fonetykę międzywyrazową, tak bardzo charakterystyczną dla gwary krakowskiej, w wyrażeniu *już wim* [ǰuž v'im]. Inną, równie charakterystyczną cechą, jest udźwięczniająca fonetyka wewnątrzwyrazowa i udźwięcznienie grupy: *-śmy* [-źmy] oraz redukcja grupy w wyrazie *trza* i realizacja w formie [ča].

Kolejną grupą analizowanych kwestii będą teksty Panny Młodej. Tę postać w Teatrze Starym przed laty, w 1991 r., grała Dorota Segda, w Teatrze Narodowym Ewa Konstancja Bułhak, a w filmie Ewa Ziętek. Pierwszą rozważaną kwestią będą słowa Panny Młodej z aktu I:

„ino te ciarachy tworde,
 trza by stoć i walić w morde”.

Zgodnie z zasadami wymowy scenicznej zdanie to powinno brzmieć:

[ino te ćaraxy tforde
 t̥ša by stoć i val'ić v morde]

Wszystkie aktorki, które grały postać Panny Młodej w omawianych inscenizacjach, zrealizowały tę kwestię, stosując upodobnienie międzywyrazowe – udźwięcznienie w wyrażeniu *walić w morde*; kwestie te brzmiały następująco:

¹¹ Zapis proponowany jako [scyĩśće] lub [scyśće] – obydwie formy wskazują na realizację nosową związaną ze ścieśnieniem samogłoski nosowej *ę* przed miękką *ś*.

[ino te ćaraxy tforde
 ńša by stoć¹² i val'iz v morde]

Kolejna analizowana kwestia Panny Młodej przez Wyspiańskiego została zapisana w następującej postaci:

„Przeciem ci już wygoła.
 Przecież ci mnie nikt nie wydrze”.

Zgodnie z normą sceniczną wymowy powinna zostać wypowiedziana tak:

[pšećem ci już vygoła
 pšećeš ci mne nikt ne vydže]

W Teatrze Starym Dorota Segda zrealizowała tę kwestię z dodatkowym mazurzeniem oraz z udźwięcznieniem międzywyrazowym:

[pšećem ci już vygoła
 pšećes ci mne nikt ne vydže]

Ewa Konstancja Bułhak natomiast wykorzystała jedynie udźwięcznienie w jednym wyrażeniu. Jej realizacja brzmiała:

[pšećem ci już vygoła
 pšećeš ci mne nikt ne vydže]¹³

W adaptacji filmowej ta kwestia nie występuje. Tak samo, jak i następna:

¹² W spektaklu Jerzego Grzegorzewskiego i w adaptacji filmowej Andrzeja Wajdy aktorki kreujące postać Panny Młodej wypowiedziały wyraz *stać* zamiast *stoć*. Zarówno w wydaniu *Wesela* z 1984 r. (Biblioteka Narodowa), jak i wydaniu z 1958 r. (Wydawnictwo Literackie) występują formy: *stoć*. Możliwe, że realizacje z *a* były konsekwencją budowania scenariuszy na jeszcze innym wydaniu lub też wynikały z przeoczenia czy przejęzyczenia aktorek.

¹³ Realizacja ostatnich słów tej kwestii, a mianowicie: „nikt nie wydrze” mogłaby brzmieć też inaczej – wykorzystując wszystkie możliwe elementy gwarowe, co zostało sprawdzone przez autorkę niniejszego opracowania w praktyce na scenie już po konferencji. Podczas pracy nad spektaklem *Raz dokola. Kobiety Wesela* (premiera 5 marca 2022 r. na Scenie Dekerta 10 w Krakowie) autorka, a jednocześnie wykonawczynie monodramu opracowanego na podstawie *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego, wypowiedziała te słowa następująco: [ńig ne vyžže] – redukcja grupy spółgłoskowej z udźwięcznieniem międzywyrazowym, upodobnienie wewnątrzwyrazowe pod względem miejsca artykulacji.

„Pon coŝi trzy po trzy bają;
może ŝe inksi poznają,
o co chodzi – ot, mój mąż”.

Zgodnie z powyższym zapisem słowa te powinny być wypowiedziane w ten oto sposób:

[pon coŝi tŝy po tŝy bają
może ŝe inksi poznają
o co choŝi ot muj mōŝ]

I tak teŝ zrealizowała je aktorka grająca Pannę Młodą w Teatrze Narodowym. W Teatrze Starym natomiast kwestia ta zabrzmiała następująco:

[pon coŝi tŝy po tŝy bajom
moze ŝe inksi poznajom
o co choŝi ot muj mōŝ]

Można zauwaŝyć, ŝe aktorka wykorzystała tu mazurzenie oraz realizację samogłosek nosowych w wygłosie w postaci: *-om*¹⁴.

Przyjrzyjmy ŝe teraz kolejnej postaci – Gospodyni, która grana była przez Annę Dymną (w Teatrze Starym), Teresę Budzisz-Krzyŝanowską (w Teatrze Narodowym) oraz przez Izabellę Olszewską (w adaptacji filmowej). Pierwsza jej kwestia poddana analizie to słowa z początku II aktu dramatu:

„z łózka trzeba wyganiać,
a do łózka trzeba gnać”.

Zgodnie z zasadami wymowy scenicznej wypowiedziała ją Teresa Budzisz-Krzyŝanowska:

[z ũska tŝeba vygańać
a do ũska tŝeba gnać]

Anna Dymna natomiast wykorzystała uproszczenie grupy spółgłoskowej, charakterystyczne nie tylko dla gwary podkrakowskiej z początku XX w., ale teŝ wys-

¹⁴ Więcej informacji o realizacji samogłosek nosowych w gwarze podkrakowskiej można znaleźć w opracowaniu Kazimierza Sikory (Sikora 2001: 11–13), a takŝe Marii Wojtak (Wojtak 1988: 32, 36).

tępujące w języku potocznym współczesnych krakowian. Jej realizacja brzmiała następująco:

[z ɯska čeba vygańać
a do ɯska čeba gnać]

W filmie te słowa nie występują. Jednak następne, analizowane w niniejszym opracowaniu, można już odnaleźć w filmie, ale w okrojonej wersji. Kwestia ta została zapisana przez Wyspiańskiego tak oto:

„Ni ma cego – Scęście w ręku;
tego z ręki się nie zbywa,
w tajemnicy się ukrywa,
światom się nie przekazuje¹⁵:
Scęście swoje się szanuje!”.

W filmie została ograniczona jedynie do słów wypowiedzianych zgodnie z zapisem:

[ni ma cego]

W Teatrze Narodowym została zrealizowana zgodnie w normą sceniczną:

[ni ma cego scej~śće v reŋku
tego z reŋk'i śe nie zbywa
f tajemnicy śe ukrywa
śf'atom śe nie pokazuje
scej~śće sfoje śe šanuje]

Anna Dymna natomiast zaproponowała wymowę z pogłębioną gwarą w postaci zwężenia głoski *a* do *o*; kwestia ta na deskach Teatru Starego zabrzmiała następująco:

[ni mo cego scej~śće v reŋku
tego z reŋk'i śe nie zbywo
f tajemnicy śe ukrywo
śf'atom śe nie pšekazuje
scej~śće sfoje śe šanuje]

¹⁵ Według wydania *Wesela* z 1984 r.: *przekazuje*, według wydania z 1958 r.: *pokazuje*.

Aktorka jednakże nie zdecydowała się na dodatkowe mazurzenie w wyrazie *szanuje*, mimo to, że wykorzystała inne, niezapisane elementy gwary. Już sam zapis Wyspiańskiego świadczy o tym, że słowo to jest kluczowe dla całej kwestii, ponieważ jako jedyne zostało zapisane bez mazurzenia (pozostałe głoski z tej kwestii, które mogą być zapisane z mazurzeniem, są tak właśnie zapisane). I prawdopodobnie to było powodem pozostawienia przez Annę Dymną formy niezamazurzonej.

Kolejne analizowane kwestie są fragmentami tekstów Marysi – granej przez Barbarę Grabowską w Teatrze Starym, przez Dorotę Landowską w Teatrze Narodowym, a w filmie przez Emilię Krakowską. Najpierw zostanie omówiona kwestia Marysi z aktu II, która przez Wyspiańskiego została zapisana następująco:

„Czarno figura po ścienie
ze światła – o, patrzajże się,
widzis, jak po wszyckim goni – ?”.

W adaptacji filmowej kwestia ta nie występuje. W Teatrze Narodowym natomiast została zrealizowana zgodnie z zasadami wymowy scenicznej:

[čarno f'igura po ścienie
ze śf'atua o pałšajze še
v'izis jak po fšyčk'im gońi]

W Teatrze Starym zaś kwestia ta w wykonaniu Barbary Grabowskiej zabrzmiała następująco:

[carno f'iguro po ścienie
ze śf'atua o pałšajze še
v'izis jak po fšyčk'im go^uni]

Aktorka wykorzystała niemal wszystkie cechy wymowy gwarowej okolic Krakowa, czyli: mazurzenie, zwężenie głoski *a* do *o* oraz pochylenie *o* do *u* w realizacji wyrazu *goni*¹⁶. Inny fragment tekstu Marysi, który został poddany analizie, pochodzi z aktu III:

„Może byście byli więcej rad,
żebym za pana się wydała,
jak mię to przed laty chcioł – ?”.

¹⁶ Brakowałoby tylko wypowiedzenia słowa *wszyckim* z uproszczeniem grupy *i* z mazurzeniem, a więc realizacja [syčk'im]; jednakże po konsultacjach z prof. Kazimierzem Sikorą – znawcą gwary, ale też rodowitym mieszkańcem Bronowic, okazało się, że wymowa [fšyčk'im] lub [šyčk'im] była bardziej powszechna w Bronowicach.

Powyższe słowa w normie scenicznej zabrzmiałyby w ten oto sposób:

[może byśće byl'i v'encej rat
 żebym za pana śe wydaą
 jāk m'e to pšed laty xćou]

Jednak żadna z aktorek grających postać Marysi nie wypowiedziała tej kwestii zgodnie z zapisem Wyspiańskiego. W Teatrze Starym Barbara Grabowska zrealizowała ją, pogłębiając gwarę i wykorzystała: mazurzenie [moze], [zebym], zwężenie *a* do *o* [rot], [pona], [loty] oraz dysymilację w wyrazie *chcioł* [kciou]:

[moze byśće byl'i v'encej rot
 zebym za pona śe wydaą
 jāk m'e to pšed loty kćou]

W realizacji zaproponowanej przez Dorotę Landowską w Teatrze Narodowym można zauważyć pewną niekonsekwencję, a mianowicie w wykorzystaniu dodatkowego mazurzenia tylko w jednym, początkowym wyrazie w tej kwestii, która zabrzmiała następująco:

[moze byśće byl'i v'encej rat
 żebym za pana śe wydaą
 jāk m'e to pšed laty xćou]

U filmowej Marysi natomiast, czyli u Emilii Krakowskiej, można zaobserwować bardzo emocjonalne wypowiedzenie tych słów – prawie cała kwestia została wypowiedziana zgodnie z zapisem Wyspiańskiego, ale jednak emocje niejako pokierowały mówieniem i miały swoje odbicie w zrealizowaniu przez aktorkę wyrazu *żebym* z bardzo delikatnym zwarciem na głosce *b*:

[może byśće byl'i v'encej rat
 że^bybm za pana śe wydaą
 jāk m'e to pšed laty xćou]

Kolejna postać, której kwestię poddano analizie, to Klimina. W Teatrze Starym zagrała ją Ewa Kolasińska, w Teatrze Narodowym – Eugenia Herman-Laskowska, w filmie natomiast – Hanna Skarżanka; trzeba jednak nadmienić, że w filmie ten tekst nie został wykorzystany. Kwestia ta pochodzi z aktu I:

„teroz bym lo inszych chciała.
 Coraz więcej potrza ludzi.
 Żeniłabym, wydawała!”.

Zgodnie z zasadami wymowy scenicznej należałoby ją zrealizować tak oto:

[teroz bym lo inšyx xćaąa
 coraz v'encej poťša luži
 żeńiŭabym vydavaąa]

Ewa Kolasińska wspaniale wypowiedziała te słowa, decydując się na pogłębienie gawry. Zabrzmiały one następująco:

[teroz bym lo insyx xćaąa
 coraz v'incy p^uoćša luži
 zeńiŭabym vydavaąa]

Aktorka wykorzystała tu mazurzenie: [insyx], [zeńiŭabym], zwężenie *e* do *i* oraz ścieśnienie pochylonego *e* w grupie *-ej* z jednoczesną redukcją joty w wygłosowym *-ej* [v'incy], labializację głoski *o* oraz upodobnienie wewnątrzwyrazowe [p^uoćša]. Tu właśnie wystąpił jeden z elementów gwary, charakterystyczny dla tego regionu, ale jednak pominięty przez Wyspiańskiego w *Weselu* ze względu na problem z odpowiednim zapisem, a mianowicie labializacja *o*. Warto zauważyć, że aktorka wykorzystała również przeakcentowanie w wyrazie *żeńilabym* (akcent paroksytoniczny). Eugenia Herman-Laskowska natomiast ograniczyła poszerzenie elementów gwarowych do upodobnienia w wyrazie *potrza* [poćša], wszystkie inne zostały wypowiedziane zgodnie z normą sceniczną.

Ostatnia kwestia, którą poddano analizie w niniejszej pracy, to kwestia Jaśka. Słowa te pochodzą z przedostatniej sceny dramatu, z aktu III:

„jakże ja se rade dam,
 oni w śnie – ja ino sam – ?”

Według zasad wymowy scenicznej powinny zabrzmieć następująco:

[jagże ja se rade dam
 ońi f śńe ja ino sam]

Tak też wypowiedział je Arkadiusz Janiczek w spektaklu Jerzego Grzegorzewskiego z 2000 r. Andrzej Grabowski zaś, grający Jaśka w teatralnej inscenizacji Andrzeja Wajdy z 1991 r, zrealizował tę kwestię, wykorzystując dodatkowe elementy gwarowe, a mianowicie: pochYLENIE *a* do *o* [j^o], [dom], [som], mazurzenie z jednoczesnym udźwięcznieniem grupy [jagze] oraz labializację *o* [o^uońi]:

[jagze j^o se rade dom
^uońi f śńe j^o ino som]

W adaptacji filmowej ta kwestia nie występuje.

Wszystkie te przeanalizowane kwestie skłaniają do refleksji, że stylizacja sceniczna może być i bardzo często jest modyfikacją normy scenicznej. Stylizacja ta uzależniona jest zarówno od tekstu, jak i od koncepcji oraz możliwości realizacyjnych twórców. Zależność stylizacji od tekstu została omówiona na przykładach powyżej. Koncepcję natomiast należy rozumieć jako pomysł reżysera na inscenizację; z tym wiąże się m.in. odpowiedź na pytanie, czy aktor ma możliwość pogłębienia stylizacji, oderwania się od tekstu zapisanego, czy powinien być wierny zapisowi. W jednym z analizowanych spektakli – w teatralnej realizacji Andrzeja Wajdy z 1991 r. z Teatru Starego – aktorzy konsultowali się w sprawie wymowy ze znawcami gwary bronowickiej¹⁷, więc tam z pewnością założeniem było pogłębienie gwarowych aspektów tekstu¹⁸. Możliwości realizacyjne zaś dotyczą sprawności wymawianiowej aktorów, czyli te możliwości to ponadprzeciętna sprawność realizacyjna, którą powinna cechować się każda osoba posługująca się normą wzorcową (Adamiszyn, Walenick-Topiłko 2003).

W całym procesie stylizacji bardzo ważna jest świadomość tego, co możemy stylizować i jak stylizować – szczególnie w przypadku stylizacji gwarowej. W procesie pracy nad tekstem pomocą mógłby służyć logopeda artystyczny. I tak też bywa w niektórych teatrach – jednym z współtwórców spektaklu jest osoba odpowiedzialna za słowo, za pracę nad słowem i to ona konsultuje warstwę brzmieniową tekstu, dba o odpowiednią wymowę aktorów. Ta wiedza logopedyczna rzeczywiście pomaga w realizacji scenicznej, o czym przekonała się autorka niniejszego opracowania: „Podzielię się z państwem takim moim przemyśleniem jak na razie, ponieważ w projekcie, nad którym obecnie pracuję, a który zgłębia charakterystyczność mowy i twórcze przekształcanie normy scenicznej, ta wiedza logopedyczna już mi się przydaje na etapie budowania samego scenariusza. Scenariusz w tym projekcie też opiera się właśnie o teksty *Wesela*. I teraz dzięki temu, że mam świadomość, mam odpowiednią wiedzę logopedyczną – mam możliwość zrealizowania tego tekstu albo zgodnie z zapisem Wyspiańskiego, albo mogę z formami gwarowymi [zrealizować]. Co będzie lepsze dla tego projektu? Jeszcze nie wiem. Czy użyję wszystkich możliwych form

¹⁷ Konsultacje prowadził m.in. prof. Kazimierz Sikora – językoznawca, specjalista w zakresie dialektologii, jak sam o sobie mówi: „urodzony i wychowany w Bronowicach” (przyp. aut., korespondencja z prof. K. Sikorą).

¹⁸ Co zostało wykazane na omawianych przykładach tekstów – wszystkie rozważane kwestie z tego spektaklu były zrealizowane z dodatkowymi elementami gwarowymi. Pisał też o tym Kazimierz Sikora w swoim opracowaniu: „Warto zatrzymać się chwilę przy wspomnianej kwestii poczuwanej sztuczności brzmienia niektórych form i praktyki scenicznej, w której odchodzi się od ich literalnego brzmienia. Taką próbą ożywienia formy dźwiękowej gwary w *Weselu* była ostatnia inscenizacja A. Wajdy w Teatrze Starym w Krakowie. W poszukiwaniu środków wyrazu sięgnięto wówczas po autentyczną gwarę Bronowic, wprowadzając na scenę wiele gwarowych właściwości fonetycznych słabo lub mało konsekwentnie odzwierciedlających się w tekście dramatu” (Sikora 2001: 11).

gwarowych? Też jeszcze nie wiem. Podzielę się z państwem tymi spostrzeżeniami po premierze spektaklu, nad którym właśnie pracuję, i po zakończeniu tego projektu”¹⁹.

W świetle powyższych przykładów i analiz należy się zastanowić ponownie nad zagadnieniem normy – skoro na scenie norma sceniczna jest płynnie traktowana i ciągle modyfikowana, to czy ona w ogóle istnieje? Przy odpowiedzi na to pytanie mogą być pomocne słowa Grażyny Matyszkiewicz, profesor Akademii Teatralnej w Warszawie, która podczas IX Forum Kultury Słowa stwierdziła: „Norma musi być, lepsza, gorsza, bardziej otwarta, liberalniejsza lub nie. W wypadku świata artystycznego ona jest po to, żeby ją przekraczać [...] Norma ma być, bo trzeba się do czegoś odnosić...” (Augustynowicz i in. 2016: 125)²⁰.

Jednakże nie tylko samo słowo – wiedza na jego temat, sprawności realizacyjne aktorów, są ważne na scenie. To słowo zmienia się zarówno pod wpływem koncepcji, założeń stylizacyjnych, jak i pod wpływem emocji. A emocje są w teatrze bardzo ważne – widzowie przecież przychodzą po to, aby aktorzy przekazali im prawdę, pewnego rodzaju prawdę – emocjonalną także. Krystian Lupa – reżyser, profesor Akademii Sztuk Teatralnych w Krakowie, stwierdził, że: „Słowo w różnych emocjach jest zgoła czymś innym – na inne elementy jego struktury wewnętrznej, budowy zgłoskowo-samogłoskowo-spółgłoskowej zwracamy uwagę w różnych stanach emocjonalnych i różnych aktach wyobraźni” (Kiryłowa i in. 2008: 7).

To zdanie stanowi doskonałe podsumowanie niniejszych rozważań dotyczących wymowy wzorcowej i stylizacji w praktyce scenicznej. Podejmując pracę na tekstem, rozważając pojęcie normy, należy zawsze pamiętać, aby słowo było kompatybilne nie tylko z założeniami stylizacyjnymi, ale także z emocjami.

Bibliografia

- Adamiszyn Z., Walencik-Topiłko A., 2003, *Logopedia artystyczna*, [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 807–824.
- Augustynowicz A., Matyszkiewicz G., Radziwiłłowicz J., 2016, *Panel dyskusyjny*, [w:] *Mówi się, czyli o wymowie i wymowności Polaków: materiały IX Forum Kultury Słowa*, Szczecin, 9–11

¹⁹ Bezpośredni cytat autorki z konferencji *Logopedia jako nauka. Przedmiot i metodologia badań* – rejestracja całego wystąpienia dostępna pod adresem: https://www.youtube.com/watch?v=d_VEC5SCzE.W chwili pisania niniejszej pracy premiera spektaklu już się odbyła. Autorka (a jednocześnie aktorka) w tym spektaklu wykorzystwała większość z dostępnych form gwarowych, pogłębiając gwarę, ale dbając też o zachowanie odpowiednich form w kluczowych momentach, związanych z rymami. Pracy nad warstwą brzmieniową spektaklu przyświecały słowa prof. Kazimierza Sikory, że „w gwarze nie ma miejsca na żelazną konsekwencję” (cytat z rozmowy z prof. K. Sikorą).

²⁰ Autorka niniejszego opracowania również wyraża pogląd zgodny z cytowanymi słowami – potrzebna jest norma sceniczna, żeby wiedzieć, jak bardzo można ją przekraczać i modyfikować.

- października 2013*, red. nauk. E. Kołodziejek, A. Choduń, Szczecin: Volumina.pl Daniel Krzanowski, s. 106–126.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kamińska B., 2016, *Od retoryki do logopedii artystycznej*, [w:] *Logopedia artystyczna*, red. B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 53–67.
- Kiryłowa J., Lupa K. i in., 2008, *Odkrywanie słowa*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej im. Ludwika Solskiego w Krakowie”, nr 1, red. nauk. K. Globisz, Kraków: Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna im. Ludwika Solskiego w Krakowie, s. 6–16.
- Kowalska K., 2015, *Budowanie wzorcowej wymowy w wypowiedziach artystycznych*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 1127–1144.
- Mazurkiewicz R., 1982, *Semiotyczne aspekty stylizacji (tezy)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, z. 84, „Prace Historycznoliterackie”, t. 9, s. 23–27.
- Michałowska D., 1975, *Podstawy polskiej wymowy scenicznej*, Kraków: Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna im. Ludwika Solskiego w Krakowie.
- Sikora K., 2001, *Gwara w „Weselu” – z perspektywy dialektologicznej i socjolingwistycznej*, „Język polski: organ Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego”, R. 81, z. 1–2, s. 3–18.
- Toczyska B., 2007a, *Elementarne ćwiczenia dykcji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Toczyska B., 2007b, *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wojtak M., 1988, *O języku i stylu „Wesela” Stanisława Wyspiańskiego*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wyspiański S., 1958, *Wesele*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Wyspiański S., 1984, *Wesele*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

PERSPEKTYWY BADAWCZE

Barbara Kamińska

Uniwersytet Gdański

Instytut Logopedii

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

Od intuicji do badań obiektywnych w logopedii artystycznej

From intuition to objective research in artistic speech therapy

Streszczenie: Logopedia artystyczna nie wypracowała odrębnych, właściwych tylko dla niej metod, opartych na wynikach badań eksperymentalnych. Od początku istnienia tej specjalizacji korzystała – zarówno w praktyce, jak i refleksji teoretycznej – z narzędzi wypracowanych w ramach między innymi logopedii, językoznawstwa, retoryki. Są takie elementy oceniane w logopedii artystycznej, które nie poddają się wystandardyzowanym kryteriom, dlatego korzystała ona, korzysta i będzie korzystała również z wiedzy intuicyjnej logopedy, np. w ocenie estetycznego brzmienia głosek, interpretacji tekstów, walorów głosowych. Jednakże specjalizując się w zakresie logopedii artystycznej i medialnej, konieczne jest też uwzględnianie wyników badań eksperymentalnych, umożliwiających wgląd w obszary stosunkowo rzadko badane wcześniej, a bardzo istotne w tej specjalności, jak składniki prozodyczne mowy czy głos.

Słowa kluczowe: logopedia artystyczna, logopedia medialna, metody badań w logopedii.

Summary: Artistic speech therapy has not developed separate, specific methods, based on the results of experimental research. From the very beginning, this specialization has been using – both in practice and in theoretical reflection – tools developed within the framework of, among others, speech therapy, linguistics and rhetoric. There are elements assessed in artistic speech therapy that do not conform to standardized criteria, which is why it has used, uses and will also use the intuitive knowledge of a speech therapist, e.g. in the assessment of the aesthetic sound of sounds, text interpretation, and vocal qualities. However, when specializing in the field of artistic and media speech therapy, it is also necessary to take into account the results of experimental research, allowing insight into areas that have been relatively rarely studied before, and very important in this specialty, such as the prosodic components of speech or voice.

Keywords: artistic speech therapy, speech therapy for the mass media, research methods in speech therapy.

Wprowadzenie

Przyjmując, że logopedia artystyczna jest działem logopedii, zajmującym się „działaniami teoretycznymi i praktycznymi w zakresie budowania teorii wzorcowej kompetencji i doskonalenia sprawności w jej realizowaniu”, trzeba także zgodzić się z tym, że badawczo czerpie zarówno z dorobku logopedii, jak i dyscyplin z nią powiązanych (Grabias 2012: 59; por. też: Kamińska 2016; Michalik 2016).

Właściwości ortofoniczno-estetyczne wypowiedzi, będące przedmiotem zainteresowania logopedii artystycznej i medialnej, to:

- artykulacja – jej poprawność, wyrazistość i estetyka,
- cechy prozodyczne wypowiedzi, a wśród nich: poprawność akcentowania, prozodia emocjonalna, intonacja, tempo, ale także
- frazowanie (segmentacja) i interpretacja tekstu,
- właściwy oddech, emisja, wykorzystywanie siły i barwy głosu w różnych sytuacjach komunikacyjnych (Lorenc 2016a; Kamińska 2016).

Są wśród podanych elementów wypowiedzi takie, które – zarówno na poziomie refleksji teoretycznej, jak i działań praktycznych – wymagają zastosowania kryteriów obiektywnych, ale też subiektywnych. Jednak nie bez powodu uważa się, że zarówno badanie, ocena/diagnoza wypowiedzi mówionej/czytanej i jej składników, jak i praca nad nimi w logopedii artystycznej czy medialnej zakłada wykorzystywanie w znacznie mniejszym stopniu niż w innych specjalnościach logopedycznych wyników badań obiektywnych. Są takie elementy tekstu mówionego, w stosunku do których nie da się zastosować wystandardyzowanych kryteriów badań i oceny (por. Kamińska 2015; Lorenc 2016a). W odniesieniu do oceny tychże składników istotną rolę odgrywa wiedza, doświadczenie, ale i intuicja logopedy. W dalszej części tekstu zostanie podjęta próba charakterystyki wymienionych wyżej elementów wypowiedzi pod kątem możliwości zastosowania do nich obiektywnych, subiektywnych i łączonych metod diagnozowania, pracy terapeutycznej oraz badań¹.

Poprawność i wyrazistość artykulacyjna

Jak stwierdza A. Lorenc (2016a: 171), ocena poprawności artykulacyjnej powinna uwzględniać następujące kryteria:

- ortofoniczne i fonetyczne;
- językoznawstwa normatywnego;
- biologiczne (anatomiczne, funkcjonalne i percepcyjne).

¹ Wszystkie elementy wypowiedzi, będące przedmiotem zainteresowania logopedii artystycznej i medialnej, są ściśle ze sobą powiązane zarówno podczas diagnozowania, jak i pracy/terapii nad nimi – ocenie poddaje się całą realizację foniczną tekstu mówionego bądź czytanego. Wyodrębnianie ich w niniejszym tekście ma służyć jedynie uporządkowaniu opisu.

Podstawowym kryterium oceny artykulacji jest jej zgodność z normą wymawianową na poziomie wzorcowym. Stwierdzenie zgodności wymowy z normą artykulacyjną i ortofoniczną wymaga odwołania się do zobiektywizowanych logopedycznych i językoznawczych źródeł na temat norm wymowy kodyfikacji, ale ma tu zastosowanie także subiektywne kryterium estetyczne (tamże: 170–176). Nie ulega przy tym wątpliwości, że realizacji fonicznej tekstu nie można rozpatrywać w oderwaniu od uwarunkowań biologicznych mowy. Biologiczne kryteria diagnostyczne w logopedii artystycznej wymieniła i scharakteryzowała A. Lorenc (2016a). Ocena prawidłowości budowy i funkcjonowania narządów artykulacyjnych i fonacyjnych wymaga odwołania się do wiedzy z zakresu anatomii, korzystania z wyników uzupełniających badań laryngologicznych, foniatrycznych, ortodontycznych. Powinna „być pogłębiona o analizę takich czynności, jak żucie, połykanie czy ocenę pozycji spoczynkowej języka i parafunkcji mających bezpośredni wpływ na mowę” (tamże: 177; zob. też Sambor 2016). Diagnostowanie i podejmowanie ewentualnych działań terapeutycznych w opisywanym tu zakresie zakłada korzystanie przez logopedę z wyników badań obiektywnych, wypracowanych na gruncie medycyny i logopedii, uzupełnionych o ocenę subiektywną (np. w odniesieniu do budowy podniebienia twardego). Instrumentalne, zaawansowane technologicznie badania artykulacji głosek polskich przy pomocy artykulografu wraz rejestratorem audio, kołową macierzą mikrofonową i szybkimi kamerami prowadzi A. Lorenc (zob. m.in. Lorenc, Świąciński 2014/2015; Lorenc 2016b), a techniką MRI – B. Sambor. Wyniki tych badań poszerzają i aktualizują naszą dotychczasową wiedzę fonetyczną, która pozwoli unowocześnić przede wszystkim podręczniki akademickie z zakresu fonetyki. W logopedii wiedza ta jest podstawą pracy nad realizacjami zaburzonymi, bez niej żaden logopeda, także ten zajmujący się logopedią artystyczną i medialną, obejść się nie może. Poza tym obiektywne badania akustyczne artykulacji mogą posłużyć do ustalenia norm artykulacji. Oprócz znajomości wyników obiektywnych, najnowszych badań artykulacji głosek, w logopedii artystycznej ocena sposobu ich realizacji uwzględnia też kryterium subiektywne, estetyczne, np. w odniesieniu do jakości brzmienia spirantów dentalizowanych w mowie mikrofonowej (spotyka się określenia: ‘poświst’, ‘przysyk’). Ma tu więc zastosowanie norma fonetyczna poszerzona o nieprecyzyjne, odwołujące się do kryterium audytywnego, kwestie estetyki dźwięku, a to wymaga od logopedy zajmującego się logopedią artystyczną i/lub medialną wykorzystania doświadczenia i intuicji, zatem wiedzy, która jest i – pozostanie – nieobiektywna.

Cechy prozodyczne wypowiedzi

Na warstwę suprasegmentalną wypowiedzi składają się elementy prozodyczne, czyli akcent, intonacja, rytm, tempo, a także wysokość głosu (ton) oraz iloczas (Wysocka 2016: 213)². Ich ocena i praca nad nimi w logopedii artystycznej i medialnej wymaga odwoływania się do kryteriów obiektywnych, jednak w znacznie większym stopniu – subiektywnych. Wynika to z wieloczynnikowych uwarunkowań cech prozodycznych: biologicznych, indywidualnych, kontekstowych, kulturowych, a także z różnorodności funkcji i form prozodii w komunikacji (Wysocka 2015: 172; Panasiuk 2016: 241–242; Klessa, Lorenc 2020: 194). Instrumentalne badania prozodii wypowiedzi w języku polskim były i są prowadzone (zob. m.in. Dukiewicz 1978; Demenko 1995; 1999; Steffen-Batogowa 1996; 2000; Karpiński 2006; Wagner i in. 2015; Wagner 2020), ale ich wykorzystanie na gruncie logopedii, zwłaszcza logopedii artystycznej, było i jest ograniczone. Dopiero dzięki upowszechnieniu się i łatwiejszej dostępności do narzędzi badających zjawiska suprasegmentalne (np. programy komputerowe) wyniki tych badań mają również wymiar aplikacyjny dla logopedii. Staje się to możliwe także dzięki tworzeniu interdyscyplinarnych zespołów badawczych, w skład których – obok specjalistów z zakresu technologii komputerowych, akustyków, fonetyków – wchodzi logopedzi, językoznawcy, psycholingwiści (Klessa, Lorenc 2020: 198). Podkreślając wagę obiektywnych badań prozodii mowy, trzeba jednakże stwierdzić, że metody pracy nad akcentowaniem, intonacją, rytmem i tempem w logopedii artystycznej i medialnej są w dużej mierze subiektywne, zindywidualizowane. Nie sposób ich zresztą poddać standaryzacji, ponieważ przebieg intonacyjny różnego rodzaju tekstów scenicznych, dziennikarskich, przemówień czy wystąpień publicznych tylko w pewnym, ograniczonym zakresie wykazuje cechy podobieństwa (np. radiowe i telewizyjne serwisy informacyjne)³. M. Dłuska trafnie zauważyła, że użytkownicy języka mają jasne poczucie intonacji, bo to temat „zarazem znany i niedający się rzeczowo omówić” (1976: 77). Stosunkowo łatwo ocenić można akcent leksykalny, wyrazowy: punktem odniesienia w ocenie realizacji jest zobiektywizowana norma wymawianiowa na poziomie wzorcowym⁴. Natomiast stosowanie akcentu zdaniowego jest wysoce subiektywne i nie poddaje się sztywnym regułom standaryzacji. W bezpośredni sposób wiąże się to z funkcjami prozodii, czyli z funkcją lingwistyczną (dotyczącą struktury języka, wyznaczającą granice wyrazów, zdań i typy zdań), paralingwistyczną (prozodia emocjonalna, związana z przekazywaniem emocji)

² Dokładną charakterystykę cech prozodycznych oraz ich funkcję przedstawia w swoich pracach M. Wysocka (zob. m.in. 2012, 2016, 2020).

³ O specyfice pracy nad artykulacją w logopedii artystycznej zob. m.in. B. Toczyska (1997, 2000, 2007), B. Kamińska (2012, 2015), K. Kowalska (2015), M. Bończykowska, E. Kozicka (2020).

⁴ Zasady akcentowania wyrazów w języku polskim są jasne, ale opanowanie ich i stosowanie w praktyce sprawia coraz więcej trudności adeptom szkół teatralnych, muzycznych, studentom logopedii (zob. Osowicka-Kondratowicz 2020).

oraz ekstralingwistyczną (służącą charakterystyce osobniczej mówiącego) (Wysocka 2015: 170–171). W pracy logopedycznej nad składnikami prozodycznymi (w tym i akcentu wyrazowego, i frazowego) wykorzystuje się co prawda programy, które powstały w wyniku badań akustycznych i audytywnych, wymagające jasnych procedur postępowania (zob. Wysocka 2020), ale w większości są one przeznaczone do pracy terapeutycznej z pacjentami z różnego rodzaju zaburzeniami mowy czy słuchu (zaburzonymi kompetencjami i/lub sprawnościami prozodycznymi). Niektóre z programów czy metod mogą być stosowane do usprawniania lub doskonalenia umiejętności prozodycznych, a więc i w logopedii artystycznej i medialnej. Jednak – jak podkreśla M. Wysocka (tamże) – sygnalizowana wcześniej złożoność zjawisk prozodycznych zakłada nadrzędną rolę odpowiednio przygotowanego logopedy, który dostosuje narzędzia diagnostyczne, wybierze program terapeutyczny i skontroluje jego efekty⁵.

Składnikiem prozodii jest również tempo, któremu w ostatnich latach poświęca się znacznie więcej uwagi w publikacjach logopedycznych i z zakresu innych dyscyplin, zajmujących się przetwarzaniem i percepcją czasu wypowiedzi⁶. Obiektywne pomiary tempa są w nich podawane w różnych jednostkach: jako liczba wyrazów na minutę, liczba sylab na minutę, liczba sylab na sekundę, liczba głosek na sekundę. „Badania różnią się między sobą odnośnie do 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). Biorąc pod uwagę spółgłoskowy charakter polszczyzny, wydaje się, że przyjęcie jako miary tempa liczby głosek na sekundę też jest właściwym rozwiązaniem. Mimo podawanych w publikacjach konkretnych wartości w przywołanych jednostkach, opartych na wynikach badań instrumentalnych, widoczne są różnice w interpretowaniu tempa jako wolnego, umiarkowanego lub szybkiego, w przeciwieństwie do muzyki, gdzie każde tempo jest ściśle określone. Wystarczy porównać dane z publikacji językoznawczych i logopedycznych odnoszące się do tempa normalnego i (bardzo) szybkiego: zdaniem B. Rocławskiego (1986: 200) normalne tempo charakteryzuje się wypowiedzianiem 12–14 głosek na sekundę, a bardzo szybkie – 18–23 głosek na sekundę, natomiast według T. Woźniaka (2015: 556) realizacja 10–12 głosek na sekundę to tempo ożywionej rozmowy, powyżej 12 głosek na sekundę – tempo przyspieszone, a wypowiedzianie 21 głosek na sekundę wyznacza granicę bliską maksymalnej szybkości mówienia i możliwości percepcyjnych człowieka. Jak widać, trudno precyzyjnie określić normę wyznaczającą tzw. przeciętne lub normalne tempo mówienia. Zgodnie

⁵ Zagadnieniom metod badania prozodii w logopedii poświęcony jest odrębny rozdział w niniejszej monografii autorstwa M. Wysockiej.

⁶ W publikacjach logopedycznych znaleźć można następujące określenia, opisujące szybkość mówienia: ‘mowy’, ‘wymowy’, ‘artykulacji’ oraz ‘tempo mówienia’. W niniejszym artykule są używane zamiennie określenia ‘tempo mowy’ i ‘tempo mówienia’. Szerzej na temat kwestii terminologicznych – zob. m.in. Milewski 2013; Michalik, Cholewiak 2017; Wagner 2017; Kamińska 2019. Pomijam je tu jako mniej istotne z punktu widzenia tematyki niniejszego artykułu.

natomiast zwraca się uwagę w publikacjach zarówno językoznawczych (m.in. Majkowska, Satkiewicz 1999: 192; Bloch 2018: 133–159), jak i logopedycznych na różnice w tempie mówienia uwarunkowane wiekiem, temperamentem oraz czynnikami socjobiologicznymi (wspomnianymi niżej).

Tempo staje się przedmiotem zainteresowania logopedów zwłaszcza wówczas, gdy jest zaburzone, czyli przyspieszone lub spowolnione (zob. m.in. Woźniak 2012; Wysocka 2012; 2015; Milewski 2013; Michalik, Cholewiak 2017; Michalik i in. 2020). Natomiast w logopedii artystycznej i medialnej istotna jest ocena dostosowania tempa do charakteru mówionego lub czytanego tekstu, jego interpretacji, sytuacji komunikacyjnej, wieku i temperamentu odbiorcy, a ponadto wiąże się ze starannością mówienia. Relację tempa i staranności mówienia przedstawia się zazwyczaj w następującym ujęciu: tempo wolne – wymowa staranna, szybkie – niestaranna. Zależność ta nie jest jednak taka prosta: „[...] powolne tempo (lento) wcale nie gwarantuje skuteczności komunikacyjnej, tempo allegro nie wyklucza natomiast sprawności artykulacyjnej i wcale nie musi utrudniać zrozumienia tekstu. Mówienie zbyt wolne i rozwlekłe w wielu wypadkach po prostu nuży. [...] Szybkie tempo z kolei charakterystyczne jest dla wymowy wielu aktorów, którzy znakomicie przy tym zachowują sprawność artykulacyjną, donośność głosu, skutecznie zatem realizują swoje potrzeby komunikacyjne” (Wiśniewski 1998: 134). Ponadto tempo traktuje się też jako świadomie wykorzystywany środek ekspresji (Kamińska 2018). Wymienione wielorakie uwarunkowania tempa mówienia sprawiają, że w praktyce logopedycznej na obiektywizm badań nakłada się z ocena subiektywna, percepcyjna odbiorcy.

Frazowanie (segmentacja) i interpretacja tekstu

Frazowanie tekstu jest bezpośrednio związane z wszystkimi elementami prozodycznymi, interpretacją oraz operowaniem głosem (zob. Bloch 2018: 109). Jak stwierdza B. Toczyska, „segmentacja, frazowanie to sensowny podział tekstu na pewne odcinki melodyczne, które różnią się od siebie długością, intensywnością (natężeniem głosu), tempem, a przede wszystkim usytuowaniem akcentów głównych: akcentu zdaniowego i akcentów logicznych; odcinki te, regulowane mniej lub bardziej wyrazistymi [...] granicami zestrojów akcentowych, uwidoczniają w sposób szczególnie pauzy: oddechowe (fizjologiczne, a jednocześnie logiczne), psychologiczne, retoryczne” (2006: 34). Zakłócenia w segmentowaniu treści utrudniają odbiorcy zrozumienie i zapamiętanie treści. Ocena frazowania powinna uwzględniać kryterium logiczno-składniowe, akcentowanie zdaniowe, logiczne, tempo, pauzę i oddech. Kluczową rolę w pracy nad frazowaniem i interpretacją tekstu odgrywa doświadczenie, wsparte intuicją logopedy. Nie stosuje się ujednoczonych, zobjektywizowanych kryteriów. Podobnie jak w interpretacji tekstów. „Każda interpretacja myślowa, a zatem i interpretacja głosowa, jest hipotezą. Chodzi jednak o to, by była to hipoteza naj-

trafniejsza z możliwie trafnych i jak najbardziej spójna z naszym, jakże subiektywnym odbiorem tekstu, jego odczytaniem” (Kram 1988: 126).

Mimo subiektywizmu oceny frazowania tekstów bardzo ważne są badania instrumentalne, rejestrujące i analizujące sposoby segmentowania tekstów (np. w logopedii medialnej szczególnie znaczenie mają badania tekstów dziennikarskich), przebiegi intonacyjne fraz ze względu na zmiany obserwowane w tym zakresie (zob. Bloch 2018: 111).

Głos

Ocena zjawisk suprasegmentalnych oraz frazowania i interpretacji tekstów wiąże się bezpośrednio z głosem. W ocenie głosu uwzględnia się również tor oddechowy, wydolność oddechową i sposób tworzenia głosu. Kryteria oceny jakości głosu są zarówno obiektywne (częstotliwość, natężenie, struktura widma, ocena wydolności głosowej), jak i subiektywne – audytywne, percepcyjne (wysokość, głośność i barwa, nastawienie głosowe, sposób tworzenia głosu) (Kuczkowski 2016: 271). Do metod subiektywnych należy zaliczyć także usystematyzowane skale, np. skala GRBAS, skala Dyskomfortu Traktu Głosowego (VTD – Vocal Tract Discomfort) i kwestionariusze do samooceny głosu przez pacjenta, wśród których jednym z najczęściej stosowanych jest VHI – Voice Handicap Index (Sielska-Badurek, Niemczyk 2015). Instrumentalne metody badania głosu opracowano na potrzeby akustyki i medycyny – laryngologii i foniatry (np. wideolaryngostroboskopia – VLS)⁷. W analizie akustycznej głosu ocenie poddaje się m.in. takie parametry, jak: częstotliwość podstawową F_0 , jitter (zmiany częstotliwości podstawowej), shimmer (zmiany amplitudy), zawartość szumu w sygnale mowy (NHR – Noise to Harmonic Rate) (Obrębowski 2008; Sielska-Badurek, Niemczyk 2015; Lorenc 2016; Kuczkowski 2016; Olszewski, Nowosielska-Grygiel 2017). Wymienione metody badań są znane logopedom, nie tylko tym zajmującym się pracą nad głosem. W logopedii artystycznej i medialnej wykorzystuje się wyniki badań foniatrycznych, zwłaszcza wideolaryngostroboskopii, np. podczas kwalifikacji kandydatów do akademii muzycznych i teatralnych, które mogą wymagać przedstawienia komisji rekrutacyjnej wyników badania foniatrycznego lub laryngologicznego. Zdecydowanie rzadziej sięga się po wyniki analiz akustycznych. Natomiast bardzo często zdarza się, że logopeda musi polegać jedynie na subiektywnej ocenie głosu, np. w trakcie rozmów kwalifikacyjnych w rozgłośniach radiowych lub zajęć z adeptami dziennikarstwa. W pracy nad głosem, nad wykorzystywaniem jego barwy w różnych sytuacjach komunikacyjnych, w zróżnicowanych stylistycznie i emocjonalnie tekstach nie wykorzystuje się wystandaryzowanych metod postępowania logope-

⁷ O przeglądzie nowych metod diagnostycznych oceny głosu piszą m.in. J. Olszewski i J. Nowosielska-Grygiel (2017).

dycznego ze względu na wspomniane wyżej wieloczynnikowe uwarunkowania, m.in. zróżnicowane sytuacje komunikacyjne (np. mówienie ze sceny, oficjalne wystąpienia publiczne na żywo, relacje reporterskie, prowadzenie audycji radiowej czy telewizyjnej), bardzo zindywidualizowane potrzeby i możliwości osób, z którymi pracuje się w logopedii artystycznej i medialnej (por. np. przygotowanie głosem prawnika, przyszłego dziennikarza lub aktora) (zob. Luboń 2016; Bończykowa 2016; Bończykowa, Kozicka 2020). Jednakże w pracy nad głosem, zwłaszcza ze studentami wokalistyki, ale i logopedii, można wykorzystać najnowsze osiągnięcia z zakresu instrumentalnych metod badań, czyli funkcjonalnego rezonansu magnetycznego – fMRI (functional Magnetic Resonance Imaging). To nowoczesna, nieinwazyjna technika obrazowania, wykorzystywana przede wszystkim w diagnostyce w wielu gałęziach medycyny, umożliwiająca obserwowanie badanych narządów i ich aktywności w czasie rzeczywistym. W ostatnich latach bywa także wykorzystywana do celów niemedyceńskich, np. do prezentacji pracy narządów mowy podczas mowy lub śpiewu⁸. Dzięki nagraniom z tego rodzaju badań można zobaczyć m.in. zależności między pracą poszczególnych elementów traktu głosowo-artykulacyjnego a barwą dźwięku, co przed spopularyzowaniem fMRI było niemożliwe. Stosowane bardzo często w pracy nad głosem metaforyczne określenia o „szukaniu przestrzeni”, „cofniętym dźwięku”, „przestrzeni w gardle” konkretyzują się, możemy po prostu zobaczyć, jak „poszukać przestrzeni” (np. powiększyć rezonator), przybliżyć dźwięk (np. zmieniając pozycję języka) – metafory materializują się na obrazie z fMRI. Wcześniej opierano się na intuicji, odwoływano się do praktyki oraz wyobraźni osoby mówiącej lub śpiewającej. Ostatecznie jednak ocena umiejętności świadomego używania wszystkich parametrów głosu w zależności od sytuacji komunikacyjnej jest subiektywna, zakłada wykorzystanie wcześniej zdobytego doświadczenia zawodowego logopedy.

Podsumowanie

W logopedii artystycznej – zarówno na etapie diagnozowania poszczególnych składników tekstu mówionego, walerów głosu, sposobu oddychania, jak i w pracy nad nimi – nie zawsze możliwe jest stosowanie ujednoczonych, zobiektywizowanych kryteriów. Coraz częściej jednak wyniki badań, niejednokrotnie zaawansowanych technologicznie, jak np. trójwymiarowa artykulografia elektromagnetyczna, fMRI, pozwalają na weryfikowanie intuicyjnego podejścia, poszerzanie i aktualizację wiedzy oraz doświadczenia zawodowego logopedy zajmującego się logopedią artystyczną, tak samo jak w innych specjalnościach logopedycznych.

⁸ Materiały tego rodzaju można znaleźć w Internecie (m.in. nagrania pracy narządów mowy jamy ustnej, gardła i krtani podczas śpiewu różnymi technikami wokalnymi).

Bibliografia

- Bloch J., 2018, *Telewizyjne serwisy informacyjne. Zmiany w sposobie czytania od czasów PRL do III RP*, Warszawa: Wydział Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bończykowa M., 2016, *Praca logopedyczna z dziennikarzami*, [w:] *Logopedia artystyczna*, red. B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 526–535.
- Bończykowa M., Kozicka E., 2020, *Prozodia w praktyce dydaktycznej – wystąpienia publiczne i medialne*, [w:] *Prozodia. Przyswajanie, badanie, zaburzenia, terapia*, red. M. Wysocka, B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 563–584.
- Demenko G., 1995, *Analiza cech suprasegmentalnych języka polskiego na potrzeby technologii mowy*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Demenko G., 1995, *Synteza podstawowych typów przebiegów intonacyjnych*, „Prace Instytutu Podstawowych Problemów Techniki”, 19/95, s. 1–25.
- Dłuska M., 1976, *Prozodia języka polskiego*, Warszawa: PWN.
- Dukiewicz L., 1978, *Intonacja wypowiedzi polskich*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- 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: Harmonia Universalis, s. 56–69.
- Kamińska B., 2012, *Specyfika diagnozy w logopedii artystycznej*, [w:] *Diagnoza logopedyczna*, red. E. Czaplewska, S. Milewski, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 481–508.
- Kamińska B., 2015, *Standard postępowania logopedycznego w logopedii artystycznej*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 1145–1156.
- Kamińska B., 2016, *Od retoryki do logopedii artystycznej*, [w:] *Logopedia artystyczna*, red. B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 53–67.
- Kamińska B., 2018, *Praca nad tempem mówienia w logopedii artystycznej i medialnej – potrzeby i możliwości*, „Logopedia”, t. 47, vol. 2, s. 317–328.
- Karpiński M., 2006, *Struktura i intonacja polskiego dialogu zadaniowego*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Klessa K., Lorenc A., 2020, *Zasoby językowe i narzędzia wykorzystywane w akustycznej i audytywnej analizie zjawisk prozodycznych*, [w:] *Prozodia. Przyswajanie, badanie, zaburzenia, terapia*, red. M. Wysocka, B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 194–223.
- Kowalska K., 2015, *Badanie wzorcowej wymowy w wypowiedziach artystycznych*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 1127–1144.
- Kram J., 1988, *Zarys kultury żywego słowa*, Warszawa: WSiP.
- Kuczowski J., 2016, *Anatomiczno-fizjologiczne podstawy głosu*, [w:] *Logopedia artystyczna*, red. B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 258–275.
- Lorenc A., Święciński R., 2014/2015, *Badania artykulacyjne głosek języka polskiego*, „Logopedia”, t. 43/44, s. 63–86.
- Lorenc A., 2016a, *Kryteria diagnostyczne normy wymawianowej*, [w:] *Logopedia artystyczna*, red. B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 168–193.
- Lorenc A., 2016b, *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłosek bocznej*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Luboń J., 2016, *Głos i jego rola w mediach elektronicznych*, [w:] *Logopedia artystyczna*, red. B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 536–541.

- Majkowska G., Satkiewicz H., 1999, *Język w mediach*, [w:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie stuleci*, red. W. Pisarek, Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 181–196.
- Michalik M., 2016, *Sprawności językowe w ujęciu lingwistyki edukacyjnej a wybrane problemy logopedii artystycznej*, [w:] *Logopedia artystyczna*, red. B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 69–77.
- Michalik M., Cholewiak A., 2017, *Tempo wypowiedzi w oligofazji*, „Logopedia”, 46, s. 267–283.
- Michalik M., Kaczorowska-Bray K., Milewski S., Solak A., 2020, *Tempo mówienia i artykulacji w dyskursie zaburzonym*, [w:] *Prozodia. Przyswajanie, badanie, zaburzenia, terapia*, red. M. Wysocka, B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 395–429.
- Milewski S., online, *Tempo mówienia*, <http://www.encyklopedialogopedii.pl/tiki/index.php?page=-TEMPO+M%C3%93WIENIA>, dostęp: 17 IX 2021 r.
- Obębowski A., 2008, *Narząd głosu i jego znaczenie w komunikacji społecznej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Karola Marcinkowskiego.
- Olszewski J., Nowosielska-Grygiel J., 2017, *Nowe metody diagnostyczne oceny czynności głosu dla potrzeb foniatry i logopedy*, „Logopaedica Lodziensia”, nr 1, s. 91–99. doi: <http://dx.doi.org/10.18778/2544-7238.01.08>.
- Oswicka-Kondratowicz M., 2020, *O potrzebie kształtowania świadomości prozodycznej wśród studentów logopedii (na przykładzie wyodrębniania miejsca padania akcentu w usłyszanym wyrazie)*, [w:] *Prozodia. Przyswajanie, badanie, zaburzenia, terapia*, red. M. Wysocka, B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 502–516.
- Panasiuk J., 2016, *Mózgowe uwarunkowania procesu mówienia*, [w:] *Logopedia artystyczna*, red. B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 234–257.
- Sambor B., 2016, *Skaza dykcyjna czy wada wymowy? Logopedyczne badanie młodych adeptów sztuki aktorskiej*, [w:] *Logopedia artystyczna*, red. B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 460–485.
- Sielska-Badurek E., Niemczyk K., 2015, *Postępowanie diagnostyczne w zaburzeniach głosu*, „Polski Przegląd Otolaryngologiczny”, vol. 4, nr 2, s. 12–18.
- Steffen-Batogowa M., 1996, *Struktura przebiegu melodii polskiego języka ogólnego*, Poznań: Wydawnictwo Sorus.
- Steffen-Batogowa M., 2000, *Struktura akcentowa języka polskiego*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Toczyska B., 1997, *Sarabanda w chaszcach*, Gdańsk: Wydawnictwo Podkova.
- Toczyska B., 2000, *Elementarne ćwiczenia dykcji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Toczyska B., 2006, *Ruch w głosie (ćwiczenia nie tylko dla dziennikarzy)*, Gdańsk: Wydawnictwo Podkova.
- Toczyska B., 2007, *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wagner A., Bachan J., Klessa K., Demenko G., 2015, *Przegląd wybranych aspektów analizy prozodii mowy spontanicznej na potrzeby technologii mowy*, „Prace Filologiczne”, vol. LXVI, s. 271–298.
- Wagner A., 2017, *Rytm w mowie i języku w ujęciu wielowymiarowym*, Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Wagner A., 2020, *Kwestia rytmicznej typologii języków w świetle badań nad wzorcami czasowymi i rytmem wypowiedzi w języku polskim*, [w:] *Prozodia. Przyswajanie, badanie, zaburzenia, terapia*, red. M. Wysocka, B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 168–193.
- Wiśniewski M., 1998, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Woźniak T., 2012, *Niepłynność mówienia*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 549–564.
- Wysocka M., 2012, *Zaburzenia prozodii mowy*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 165–184.
- Wysocka M., 2015, *Przyczyny i objawy zaburzeń prozodii mowy*, [w:] *Sens i brzmienie*, red. M. Danielewiczowa i in., „Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW”, t. 7, Warszawa, s. 185–194.
- Wysocka M., 2016, *Prozodia mowy – problemy opisu*, [w:] *Logopedia artystyczna*, red. B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 213–231.
- Wysocka M., 2020, *Usprawnianie odbioru i ekspresji prozodii – programy terapeutyczne*, [w:] *Prozodia. Przyswajanie, badanie, zaburzenia, terapia*, red. M. Wysocka, B. Kamińska, S. Milewski, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 456–477.

Natalia Siudzińska

Uniwersytet Warszawski
Instytut Polonistyki Stosowanej
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3741-6627>

Marzena Stępień

Uniwersytet Warszawski
OR Instytut Polonistyki Stosowanej
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0313-236X>

Olga Jauer-Niworowska

Uniwersytet Warszawski
Instytut Polonistyki Stosowanej
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8488-2933>

Joanna Peradzyńska

Warszawski Uniwersytet Medyczny
Zakład Epidemiologii i Biostatystyki
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6587-0523>

Metodologiczna interdyscyplinarność w logopedii na przykładzie badań fonacji*

Interdisciplinarity in Methodology of Speech-language therapy – on an Example of Phonation Scientific Research

* Projekt finansowany w ramach Inicjatywy Doskonałości – Uczelnia Badawcza, działanie VI.1. Wzmacnianie i rozwój współpracy pomiędzy Uniwersytetem Warszawskim oraz Warszawskim Uniwersytetem Medycznym w procesie federalizacji. Badania zostały przeprowadzone przez zespół w składzie: a) wnioskodawcy: Natalia Siudzińska, Marzena Stępień, Olga Jauer-Niworowska (Uniwersytet Warszawski), Joanna Peradzyńska (Warszawski Uniwersytet Medyczny) oraz b) pozostali członkowie zespołu: Agata Szkiełkowska (Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu), Joanna Zawadka, Marlena Kurowska, Beata Ciecierska-Zajdel (Uniwersytet Warszawski), Anna Daniluk, Anna Obszyńska-Litwiniec (Warszawski Uniwersytet Medyczny).

Streszczenie: Tekst prezentuje procedurę badań normatywnego maksymalnego czasu fonacji (MPT) młodych, polskojęzycznych osób dorosłych. Cel pilotażu: weryfikacja metod i narzędzi do badań. Badani: 43 studentów – 22 kobiety i 21 mężczyzn. Procedura badania: 1) medyczne (laryngologiczno-foniatryczne, spirometryczne, fizjoterapeutyczne), 2) logopedyczne (ocena motoryki języka i warg, pomiar MPT dla głosek [a], [u], [i], [s], [z], [x] – fonacja legato i staccato, ocena czytania listy słów i mowy swobodnej). Wnioski: konieczność skrócenia procedury badania i opracowania systemu przechowywania danych.

Słowa kluczowe: badania interdyscyplinarne, sprawność fizyczna, słuch, sprawność głosowa, artykulacja, sprawność ruchowa języka i warg, maksymalny czas fonacji (MPT), płeć, wiek.

Summary: The text presents the procedure of the pilot-study *Normative Maximum Phonation Time (MPT) of young Polish speaking adults*. Goal: verification of the tools and methods. Subjects: 43 persons – 22 women, 21 men. Procedure: (1) medical (laryngological, phoniatic, spirometric, and physiotherapeutic) (2) speech-language therapy tasks: lips and tongue movements, emission of sounds [a], [u], [i], [s], [z], [x] staccato and legato with the registration of MPT, reading of the list of words, free speaking. Conclusions: it is the necessity to short the procedure and to develop of data storage system.

Keywords: interdisciplinary study, physical function, hearing, voice function, articulation, tongue and lips motor functions, Maximum Phonation Time (MPT), sex, age.

Wprowadzenie

W niniejszej publikacji zaprezentowane zostaną metody i procedury zastosowane w badaniach pilotażowych do projektu badawczego, którego celem jest ustalenie norm czasu fonacji w populacji zdrowych osób dorosłych w wieku 18–70 lat.

Badanie docelowe ma charakter interdyscyplinarny, uwzględnia metody i techniki wykorzystywane w naukach humanistycznych, społecznych, medycznych i naukach o zdrowiu, w szczególności w dyscyplinach, takich jak: językoznawstwo i logopedia, pulmonologia, foniatria, fizjoterapia i rehabilitacja. Procedura badawcza składa się z czterech zasadniczych części: 1) spirometrycznej, 2) fizjoterapeutycznej, 3) laryngologiczno-foniatrycznej i 4) logopedycznej, każda z nich, obok opisanych poniżej prób i działań, zawierała także kwestionariusz wywiadu. Wszystkie badania zostały przeprowadzone w reżimie sanitarnym, odpowiednim do typu badania, mającym na celu maksymalne ograniczenie ryzyka zakażenia wirusem SARS-Cov-2.

Pilotażowe badanie logopedyczne obejmowało: ocenę sprawności artykulatorów, czasu i jakości fonacji w próbach głoskowych w porównaniu z wynikami czasu realizacji głosek szczelinowych dźwięcznych i bezdźwięcznych staccato i legato, ocenę czasu realizacji ciągów wyrazowych zautomatyzowanych, próby czytania wyrazów, a także próbkę mowy spontanicznej. Badania medyczne obejmowały fizjoterapeutyczną ocenę ogólnej sprawności fizycznej, badanie spirometryczne oraz ocenę laryngo-

logiczno-foniatryczną. W tekście przedstawiono uzasadnienie celu badań, przebieg badania, wstępne wyniki analizy danych. W podsumowaniu zawarto wnioski z analizy procedur zastosowanych w badaniach pilotażowych oraz propozycje zmian w procedurach w świetle planowanych badań docelowych.

Uzasadnienie podjęcia badań

Badania stanowią odpowiedź na ważne wyzwania społeczne, jakimi są zagadnienia sprawności głosowej w takich zawodach, jak prawnicy, nauczyciele, pracownicy mediów, telemarketerzy i inne grupy zawodowe, których praca wymaga długotrwałego operowania głosem często w niesprzyjających warunkach, a które są licznie reprezentowane w populacji osób czynnych zawodowo. Wśród przyczyn zaburzeń głosu wymienić można m.in.: choroby i uszkodzenia neurologiczne, czynniki psychologiczne (np. przewlekły stres), choroby wpływające na wydolność oddechowo-fonacyjną (np. astma, alergie) (m.in. Pruszewicz 1998; Cichecka-Wilk, Studzińska 2018; Vertigan 2020). W dobie pandemii (obawy o zdrowie swoje i bliskich, przeciążenie systemu ochrony zdrowia, groźba kryzysu ekonomicznego) oraz niekorzystnych zmian klimatu (jakość powietrza istotna dla higieny głosu) objawy dysfonii mogą wystąpić częściej, więc ich wczesne wykrycie staje się jeszcze ważniejsze.

Znajomość parametrów obrazujących normatywną wydolność fonacyjną, do których należy czas fonacji, pozwoli prowadzić badania przesiewowe na szeroką skalę (m.in. w ramach procedury pracowniczego badania okresowego w wyżej wymienionych grupach zawodowych), monitorować postępy w terapii logopedycznej osób wymagających terapii foniatrycznej i/lub logopedycznej. Ich późniejsze skorelowanie z innymi zaburzeniami, w których często pierwszym zauważalnym objawem jest właśnie osłabienie czasu fonacji (badanie docelowe), pozwoli na dalsze rozszerzenie możliwości aplikacyjnych.

Wyniki badania wypełniają również lukę w stanie dotychczasowej wiedzy: choć w literaturze (m.in. medycznej czy logopedycznej) podaje się szacunkowy czas trwania prawidłowej fonacji, to jednak dotychczas nie przeprowadzono badań populacyjnych, pozwalających oprzeć te wartości na rzeczywistych danych w odniesieniu do języka polskiego. Normy podawane w literaturze odwołują się głównie do badań amerykańskich (m.in. Jałowska, Woškowiak i Wiskirska-Woźnica 2017), tymczasem nie ma podstaw, aby sądzić, że wartości te są neutralne językowo, skoro wykorzystywane próby oparte są na materiale danego języka.

Cel badania

Badanie pilotażowe miało służyć pomiarowi czasu fonacji zdrowych osób dorosłych oraz ocenie możliwego związku między czasem fonacji, stopniem otwarcia i kształtem kanału głosowego, sprawnością głosową, sprawnością oddechową, ogólną sprawnością fizyczną oraz płcią badanych. Procedura badawcza uzyskała akceptację Komisji Bioetycznej Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego. Zgodnie z zasadami etyki w badaniach naukowych wszyscy uczestnicy przed przystąpieniem do badania otrzymali formularze świadomej zgody, uwzględniające zgodę na przeprowadzenie badania oraz na nagrywanie jego przebiegu za pomocą środków audiowizualnych, a także przechowywanie i dalsze wykorzystanie uzyskanych danych. Mieli także możliwość zadawania pytań i wyjaśniania wątpliwości. Zostali oni poinformowani o możliwości rezygnacji z udziału w badaniu w każdym, dowolnie wybranym przez siebie momencie.

Ponieważ badanie dotyczyło opracowania wyników normatywnych, z udziału w nim wykluczono osoby ze stwierdzonymi w badaniach medycznych zaburzeniami organicznymi wpływającymi na sprawność oddechowo-fonacyjną oraz z widocznymi we wstępnym badaniu logopedycznym nieprawidłowościami wykonania prostych ruchów niewerbalnych artykulatorów lub trudnościami w nawiązaniu komunikacji językowej i kontaktu z badającym. Jako kryterium włączające przyjęto wiek 18–26 lat i wyrażenie świadomej zgody na udział w badaniu.

Stan badań

Pojęcie normy i normatywności jest różnie ujmowane w nauce. Norma może być rozumiana wąsko – jako abstrakt opisujący stan idealny, bądź szeroko – jako swoista typowość, zgodność z konwencją społeczną i kulturową. Norma może być opisywana jakościowo lub ilościowo. Ujęcie ilościowe opiera się na obliczeniach statystycznych dotyczących wartości pomiarów badanych, zaś podejście jakościowe skupia się na opisie cech, umożliwiając charakterystykę cech uznawanych za normatywne.

W logopedii jako nauce o mowie i jej wielostronnych uwarunkowaniach norma ma również interdyscyplinarny wymiar. Walery Pisarek i Janusz Reczek (2000) ujmują normę językową jako ogół wszystkich środków danego języka (głosek, morfemów, wyrazów oraz reguł ich wymawiania i łączenia), które dzięki aprobacie społecznej powinny być w taki sposób używane, by użycie to było zgodne z poczuciem poprawności językowej. Normę tę można zatem rozumieć jako konwencję regulującą zachowania językowe. Magdalena Danielewiczowa (2016) podkreśla, iż normy językowe są z jednej strony arbitralnie określone przez reguły systemu językowego, z drugiej zaś wyrażają się w konkretnych wyborach dotyczących proporcjonalnego użycia elementów danego języka w realizowanych wypowiedziach. Stąd wynika również stopniowość normy (norma wzorcowa i użytkowa).

Podmiotem badań logopedycznych jest człowiek mówiący, zatem w badaniu zachowań językowych logopeda musi odwoływać się również do norm psychologicznych. Normy te ujmować można w wymiarze teoretycznym, odwołując się do różnie pojmowanych kryteriów normalności. Wciąż otwarta pozostaje dyskusja nad sposobem rozumienia normy, a nawet nad zasadnością jej stosowania jako kryterium pozwalające na jednoznaczne rozdzielenie cech normatywnych od nienormatywnych (Terelak 2011). Złożoność tematyki uwidacznia się w zmieniających się sposobach rozumienia zdrowia i choroby. Obserwuje się obecnie ewolucję ujęć terminologicznych – w myśl ujęć wcześniejszych zdrowie ujmowano jako stan idealny: pełny dobrostan psychiczny i fizyczny, zaś obecnie badacze skłaniają się raczej do ujęcia podkreślającego przystosowawczą funkcję normy. W piśmiennictwie psychologicznym wymienia się między innymi takie cechy, jak: typowość, przystosowawczy charakter zachowań normatywnych, brak cierpienia i choroby, możliwość kontrolowania podjętego zachowania (Cierpiatkowska, Sęk 2020). Badania nad biologicznym i psychicznym podłożem zachowań językowych wymagają uwzględnienia kryterium wieku, rozwoju intelektualnego, wpływów środowiskowych. Badacze zachowań językowo-komunikacyjnych dostrzegają złożoność uwarunkowań rozwoju językowego. Z uwzględnieniem kryterium wieku wiąże się odwołanie do norm rozwojowych w ocenie poziomu kompetencji językowej i komunikacyjnej.

Złożoność i przenikanie się wzajemnych wpływów funkcji językowych i poznawczych uzasadnia konieczność współpracy logopedy i psychologa w diagnozie logopedycznej (Jauer-Niworowska, Emiluta-Roza 2021).

W procesie diagnozy logopedycznej ważna wydaje się również dbałość o dostosowanie narzędzi pomiaru do ocenianego systemu językowego. Na problem ten zwracały uwagę Natalia Siudzińska i Marzena Stępień, dokonując przeglądu wskazanych narzędzi diagnostycznych (Siudzińska, Stępień 2013). Biorąc powyższe pod uwagę, autorki uwzględniły w materiale użytym w badaniu wyrazy o wysokiej frekwencji w języku mówionym, znane przeciętnemu użytkownikowi polszczyzny.

Ocena funkcjonalnej sprawności narządów mowy oparta została na odniesieniach do normy biologicznej. Wśród ocenianych parametrów wymienia się wydolność oddechową, sprawność aparatu głosowego i sprawność słuchu (Seikel, King i Drumright 2004). Maksymalny czas fonacji (MPT) to istotny parametr oceny fonacji (Maslan i wsp. 2011). Choroby i uszkodzenia wpływające na wydolność oddechowo-fonacyjną, uszkodzenia słuchu powodują skrócenie MPT i zaburzenia fonacji (Pruszewicz 1992; Vertigan, Kapela i Gibson 2020). W polskim piśmiennictwie logopedycznym spotyka się zarówno publikacje uwzględniające odrębne pomiary MPT dla obu płci (Wiskirska-Woźnica 2008; Konopska, Teresińska 2020¹), jak i szacunkowe wartości MPT określone łącznie dla dorosłych obu płci wynoszące 20–25 sek. (Góral-

¹ Przywołane badania Lilianny Konopskiej i Elżbiety Teresińskiej dotyczyły dzieci z dyslalią desonoryzacyjną (inaczej mową bezdźwięczną), natomiast badania opisane w niniejszym artykule dotyczą osób dorosłych.

Półrola²). Norma szacunkowa została ustalona na podstawie uśrednionych wyników pomiaru wskazanego parametru przez badaczy anglojęzycznych (Kent R., Kent J. i Rosenbek 1987; Colton, Casper i Leonard 2006, s. 498).

Opracowanie polskich norm populacyjnych dla parametru MPT jest ważne dla trafności diagnozy zaburzeń mowy. Systemy językowe są zróżnicowane fonologiczne i fonetycznie. Głoski używane w badaniach czasu fonacji są w różnych językach wymawiane z różnym stopniem otwarcia/kształtem kanału głosowego. Samogłoska [a] w różnych językach jest realizowana dość podobnie, zaś samogłoski [u] oraz [i] – odmiennie (Maslan i wsp. 2011). W języku niderlandzkim prowadzono badania z udziałem 224 zdrowych osób w wieku 18–80 lat. Badanie obejmowało maksymalną liczbę powtórzeń, natężenie fonacji, zakres F0, maksymalny czas fonacji. Uwzględniono wpływ wieku, płci, wzrostu, palenia tytoniu, wykonywanego zawodu. Nie uwzględniono: budowy i kształtu kanału głosowego, pojemności płuc, wagi ciała, postawy ciała, budowy i sprawności artykulatorów (Knujit i wsp. 2019). Zależności te zostaną uwzględnione w projekcie docelowym prowadzonym przez nasz zespół.

Czas trwania badań i charakterystyka grupy badanej

W badaniu wzięli udział studenci warszawskich uczelni. Grupa badana liczyła łącznie 43 osoby, w tym 22 kobiety i 21 mężczyzn, w wieku 19–24 lata. Badanie prowadzono od lutego do października 2021 r.

Opis badań medycznych

a) Badanie spirometryczne i ocena fizjoterapeutyczna

Badanie spirometryczne polegało na wykonaniu głębokiego wdechu, a następnie natężonego pełnego wydechu, zgodnie ze standardem każdy badany powtarzał tę czynność trzy razy. Wykorzystano przenośny spirometr Vitalograph micro, zastosowano jednorazowe ustniki z filtrem, o skuteczności 99,99% dla bakterii i wirusów. Chronią one bowiem pacjenta przed skutkami krzyżowego zakażenia, a spirometr – przed skażeniem. Dodatkowo stosowano również jednorazowe zaciski na nos.

W ramach oceny fizjoterapeutycznej uczestnicy badania zostali poddani ogólnej ocenie sprawności i aktywności fizycznej, a także wypełniali Międzynarodowy Kwestionariusz Aktywności Fizycznej (IPAQ), dotyczący rodzajów aktywności fizycznej

² Jolanta Góral-Półrola podaje wymienione wartości pomiaru maksymalnego czasu fonacji w internetowej publikacji szkoleniowej dotyczącej emisji głosu, <https://docplayer.pl/23652817-Emisja-glosu-dr-jolanta-goral-polrola.html>.

w życiu codziennym, związanych z pracą zawodową i wypoczynkiem w ciągu siedmiu dni poprzedzających moment badania. Kwestionariusz ten obejmuje takie działy, jak: a) praca zawodowa, b) przemieszczanie się, c) prace domowe i opieka nad rodziną, d) rekreacja, sport, aktywność fizyczna w czasie wolnym, e) czas spędzony, siedząc.

W ocenie ogólnej sprawności wykorzystano Test Zuchory, pozwalający w prosty sposób ocenić poziom sześciu cech motorycznych (szybkość, skoczność, siła ramion, gibkość, siła mięśni brzucha oraz wytrzymałość). Poszczególne próby testu zostały tak dobrane, aby można było je wykonać w każdych warunkach, bez użycia skomplikowanej aparatury pomiarowej. Mierzą one szybkość (bieg w miejscu z wysokim uniesieniem kolan i wykonaniem kłaśnień pod uniesioną nogą), skoczność (skok w dal), siłę ramion (zwis na drążku), gibkość (wykonanie maksymalnego skłonu do przodu), siłę mięśni brzucha (wykonywanie nożyc poziomych nogami, w pozycji leżącej), wytrzymałość (bieg w miejscu). Suma punktów uzyskanych przez ćwiczącego we wszystkich próbach przy uwzględnieniu kategorii wiekowej stanowi podstawę obliczenia Indeksu Sprawności Fizycznej (ISF).

Dokonano również oceny postawy ciała, tzn. oceniano obciążenie stóp podczas stania oraz w pozycji siedzącej z wykorzystaniem urządzeń firmy Tekscan Matscan lub ConforMat. Przeprowadzono także wizualną ocenę postawy ciała i ułożenia poszczególnych elementów ciała względem siebie. Dokonano pomiaru wagi i wzrostu uczestników.

b) Badanie laryngologiczno-foniatryczne

Część laryngologiczno-foniatryczna obejmowała badanie wideolaryngostroboskopowe, ocenę percepcyjną głosu w skali GRBAS oraz ocenę słuchu z zastosowaniem audiometrii tonalnej. Badanie wideostroboskopowe jest obecnie podstawowym badaniem specjalistycznym krtani, które pozwala dokonać oceny jakościowej drgań fałdów głosowych. Wykorzystano tu efekt stroboskopowy, który polega na złudzeniu optycznym, będącym wynikiem tego, że wrażenia świetlne w naszym oku trwają dłużej niż działający bodziec. W celu obejrzenia poszczególnych drgań fałdów głosowych oświetla się krtani światłem stroboskopowym (przerywanym) o częstotliwości drgań różnej od częstości drgań fałdów głosowych. Zaobserwować wówczas można ruchy fałdów głosowych w zwolnionym tempie i ocenić ich funkcję. W czasie badania zwraca się szczególną uwagę na regularność drgań fałdów głosowych, amplitudę drgań, ruchomość fałdów oraz przesunięcie brzeżne (ang. *mucosal wave*), będące efektem przemieszczania się błony śluzowej w stosunku do mięśnia głosowego, poruszającego się podczas fonacji. Badanie to umożliwia różnicowanie zmian organicznych i czynnościowych (hiperfunkcjonalnych i hipofunkcjonalnych) w obrębie krtani oraz wykrywanie wczesnych zmian nowotworowych i efektów czynnościowych po zabiegach fonochirurgicznych. Zastosowanie alternatywne optyki giętkiej (fiberoskopów) w stroboskopii eliminuje niefizjologiczne dla fonacji wyciąganie języka i umożliwia ocenę pozycji spoczynkowej i fonacyjnej na poziomie gardła i przedsionka

krtni, szczególnie istotnej w ocenie zmian czynnościowych głosu. Do ustalenia normatywnego badania fonacji kwalifikowane powinny być osoby z prawidłową budową i czynnością krtani.

Do oceny głosu pacjentów zastosowana została skala Japońskiego Towarzystwa Logopedów i Foniatorów GRBAS. Uwzględniono takie parametry głosu, jak: stopień chrypki – G (*grade*), szorstkość głosu – R (*roughness*), głos o charakterze chuchającym – B (*breathiness*), głos słaby – A (*asthenic*) oraz głos napięty – S (*strained*). Każdy z tych aspektów określany jest w czterostopniowej skali natężenia zaburzeń od 0 do 3. W badaniu normatywnym kryterium granicznym powinny być parametry G = 0, pozostałe cechy: 0 lub 1 w skali GRBAS.

Ponadto oceniono wskaźnik niepełnosprawności głosowej (Voice Handicap Index – VHI), oparty na samoocenie głosu dokonywanej przez pacjenta, a dotyczącej możliwej niesprawności wynikającej z problemów głosowych. Wskaźnik ten został wprowadzony w celu określenia psychospołecznych konsekwencji zaburzeń głosu i jest powszechnie stosowanym, wystandaryzowanym testem. Opiera się na samoocenie głosu dokonanej przez pacjenta i dotyczy wpływu zaburzeń głosu na trzy dziedziny życia: funkcjonalną, emocjonalną i fizyczną, określa więc stopień zaburzeń głosu i ich wpływ na jakość życia. Voice Handicap Index (VHI) może zostać wykorzystany do kwalifikacji do grupy osób zdrowych z prawidłowym głosem. U wszystkich osób objętych procedurą badawczą wykonano także badanie słuchu za pomocą audiometrii tonalnej, mające na celu określenie progu słyszenia na drodze powietrznej i kostnej dla obojga uszu. W wypadku osób kwalifikowanych do badania norm czasu fonacji czułość słuchu powinna być w granicach normy.

Opis badań logopedycznych

a) Dobór prób do badań

Badanie logopedyczne obejmowało: ocenę sprawności narządów artykulacyjnych, czasu i jakości fonacji staccato i legato w próbach samogłoskowych w porównaniu z wynikami czasu realizacji spółgłosek szczelinowych dźwięcznych i bezdźwięcznych, ocenę czasu realizacji ciągów wyrazowych zautomatyzowanych, próby czytania wyrazów, próbkę mowy spontanicznej.

W ocenie sprawności artykulatorów wykorzystano takie próby, jak: 1) ruchy języka w płaszczyźnie pionowej (unoszenie szerokiego języka do środka górnej wargi przy szeroko otwartych ustach) i w płaszczyźnie poziomej (od lewego do prawego kąca ust oraz w przód i w tył przy szeroko otwartych ustach), 2) ruchy rozciągania warg jak do uśmiechu przy zamkniętych, ale niezaciśniętych ustach; ruch ściągania warg (dzióbek). Uzasadnienie doboru prób: wskazane próby ruchowe są proste do wykonania i zademonstrowania. Pozwalają wychwycić zaburzenia w budowie anatomicznej (np. skrócenie wędzidełka podjęzykowego) oraz zaburzenia sprawności mo-

torycznej o zróżnicowanej etiologii. Ocena poprawności wykonania prób ruchowych ma najczęściej charakter jakościowy i bazuje na doświadczeniu klinicznym autorów. Analiza piśmiennictwa wskazuje na możliwość oceny ilościowej (w formie skal) (Ostapiuk 2013; Duffy 2020; Jauer-Niworowska 2009; 2021). Dla zwiększenia dokładności opisu badania i wskazania kryteriów włączenia/wyłączenia z badania poniżej opisano poprawne wykonania wymienionych prób.

Poprawne wykonanie próby unoszenia języka do górnej wargi oznacza możliwość uniesienia języka w linii środkowej i dotknięcia czubkiem języka do guzka górnej wargi. Ruch powinien być wykonany przy pełnym otwarciu ust, bez towarzyszących ruchów głowy, ramion i żuchwy (bez odchylania głowy w tył, przymykania ust, unoszenia ramion). Język nie powinien przybierać kształtu grotu. Ruch powinien być wykonany symetrycznie, bez dyskinéz i zmian kierunku ruchu. Powinien być wykonany płynnie – bez przerw i zaburzeń napięcia mięśni objawiających się zmianą kształtu języka (np. zwężeniem, wybrzuszeniem grzbietu języka) lub niekontrolowaną zmianą jego położenia.

Ruch języka do kątów ust należy wykonać symetrycznie – ruch języka do prawego i lewego kąta ust nie powinien się różnić. Język powinien dotknąć czubkiem do lewego i prawego kąta ust, nie wykraczając poza czerwień warg i nie wysuwając się z ust. Ruch powinien być płynny, bez kompensacyjnego zwężania warg i zbliżania się do siebie kątów ust. Język nie powinien zmieniać kierunku ruchu ani nadmiernie się napinać.

Ruch spłaszczania warg powinien angażować symetrycznie obie połówki warg, bez widocznego opadania kąta ust po żadnej ze stron, z podobnym zakresem ruchu lewej i prawej połówki wargi górnej i dolnej. Wargi górna i dolna powinny być zamknięte, ale niezaciśnięte. Ruch rozciągania warg – płynny, wykonany bez towarzyszących ruchów głowy lub żuchwy na boki oraz bez dodatkowych ruchów mięśni mimicznych.

Ruch zwężania warg wymaga zbliżenia kątów ust i wysunięcia warg ku przodowi (do kształtu „dzióbka”). Obie połówki warg powinny poruszać się symetrycznie, zbliżając do siebie kąty ust. Czerwień wargowa powinna wysuwać się ku przodowi w linii środkowej, bez zbaczenia na boki. Oba kąty ust powinny być na podobnej wysokości. Odnotowanie wyraźnych odstępstw od wykonania poprawnego uznano za kryterium wykluczające z dalszych badań.

Czas fonacji i artykulacji mierzony był w wymowie samogłosek [a], [u], [i] oraz spółgłosek [s], [z], [x]. Dobór samogłosek podyktowany był z jednej strony potrzebą zestawienia wyników z dotychczasowymi badaniami, opisanymi w literaturze przedmiotu, a opartymi głównie na emisji głoski [a], z drugiej zaś koniecznością sprawdzenia, czy istnieje związek między czasem fonacji a szerokością kanału głosowego, układem masy języka oraz zaokrągleniem i spłaszczeniem warg z jednej strony. Samogłoskę [a] cechuje neutralny układ narządów artykulacyjnych: nisko ułożony językiem, szerokie otwarcie ust i całego kanału głosowego. W wypadku samogłosek [u] oraz [i] obserwuje się wysokie ułożenie masy języka, jednak przy [u] jest ona prze-

sunięta ku tyłowi, a w wypadku [i] przesuwa się do przodu. Inna jest zatem odległość przewężenia od miejsca zwarcia więzadeł głosowych. Położenie masy języka wiąże się także z odmiennym układem warg: zaokrąglonym przy [u] oraz spłaszczonym przy [i].

Zastosowane w badaniu polskie spółgłoski [s] i [z] różnią się pozycją więzadeł głosowych – w wypadku dźwięcznego [z] więzadła są zsunięte, a przy [s] – rozsunięte. Spółgłoski właściwe [s] i [z] cechuje płaski układ języka oraz przednie ułożenie jego masy, a także spłaszczone i rozciągnięte wargi. Są to spółgłoski szczelinowe o dużym przewężeniu kanału głosowego (Ostaszewska, Tambor 2010; Rocławski 2010). Wybór spółgłosek [s] i [z] związany był z planowaną oceną stosunku czasu trwania spółgłoski [s] do [z] jako wskaźnika zaburzeń głosu. Zależności te są opisywane w literaturze fachowej (Halama, Raes 1998; Deem, Miller 2000; Guzy 2019).

Wykorzystanie emisji głoski [s] umożliwia również ocenę wydolności oddechowej stosowaną w grupach klinicznych (Robertson 1982; Enderby 1983). Procedura ta umożliwia uzyskanie porównywalnych, normatywnych wyników do oceny nasilenia dysfunkcji w badaniach klinicznych.

Ostatnią głoską wykorzystaną w badaniu była głoska [x]. Jest to spółgłoska bezdźwięczna i szczelinowa. Od głosek [s] i [z] różni ją stopień otwarcia kanału głosowego, a także miejsce jego przewężenia. Spółgłoska [x] to głoska welarna: podczas jej artykulacji tylna część języka zbliża się do podniebienia miękkiego, nasada języka unosi się zaś do góry – język przyjmuje tylne i wysokie ułożenie, jednak szczelina jest szersza niż przy głoskach dentalizowanych. Wybór spółgłoski [x] był podyktowany dążeniem do uzyskania narzędzi przydatnych w diagnostyce klinicznej. Doświadczenie kliniczne związane z diagnozowaniem pacjentów z porażeniami aparatu mowy ukazuje trudności w uzyskaniu ułożeń artykulatorów do głoski [s]. Badani często rezygnują z emisji tej głoski (szczególnie wówczas, gdy dyzartrii towarzyszą dysfunkcje poznawcze i emocjonalne). Emisja głoski [x] okazuje się łatwiejsza (Jauer-Niworowska 2021). Zasadna wydaje się zatem próba zastąpienia głoski [s] głoską [x] w badaniu wydolności oddechowej z jednoczesnym określeniem normatywnego czasu emisji tej głoski.

Dobrane w opisany sposób głoski reprezentowały różny stopień otwarcia kanału głosowego, a zatem również różną pozycję na skali sonorności: od wysokiej do niskiej. Z punktu widzenia prowadzonych badań istotna jest także odległość przewężenia kanału głosowego od więzadeł głosowego – należy bowiem sprawdzić, czy istnieje zależność między miejscem przewężenia a czasem fonacji. Wydaje się, że im dalej od więzadeł głosowych powstaje przewężenie, tym większa jest kontrola nad procesem całej artykulacji, a w konsekwencji – także nad czasem fonacji. Próby głoskowe zostały przeprowadzone na dwa sposoby: wymowa wydłużonej głoski na jednym wydechu (*legato*), następnie wymowa głoski seriami na jednym wydechu (*staccato*).

Kolejne próby obejmowały: wypowiedzianie tzw. ciągów zautomatyzowanych oraz czytanie listy wyrazów na jednym wydechu. Do wypowiedziania „ciągów zautomaty-

zowanych” wykorzystano liczenie oraz wymienianie nazw miesięcy. Liczenie jest standardową próbą, zastosowaną w badaniach sprawności motorycznej aparatu mowy do oceny oddychania dynamicznego i fonacji (Enderbay 1983)³. Próby powtarzania słów mogą również służyć ocenie oddychania dynamicznego i fonacji. Celem prób wyrazowych było sprawdzenie, czy istnieje związek między czasem fonacji i artykulacji wydłużonych głosek a czasem artykulacji ciągów wyrazowych, a także czy tempo mowy wpływa na czas artykulacji na jednym wydechu.

Do próby czytania wykorzystano wybrane wyrazy ze *100-wyrazowego testu artykulacyjnego* Ewy Krajny (Krajna 2008). Dokonując wyboru wyrazów do badania, uwzględniono przede wszystkim te, w których badane samogłoski występowały w śródgłosie, wybrano przede wszystkim wyrazy trzysylabowe, a dopiero w dalszej kolejności dwusylabowe. Podstawowym powodem, dla którego wykorzystano listę autorstwa Krajny, było także to, że wyrazy te są częste w języku, a zatem z bardzo dużym prawdopodobieństwem były również dobrze znane uczestnikom badania. Ważne jest bowiem, aby czas i tempo czytania listy wyrazowej na jednym wydechu nie zależało od zasobu słownictwa badanego i jego umiejętności czytania.

Próbki mowy spontanicznej pozwalają ocenić poziom wydolności oddechowej oraz fonację w toku mowy (Duffy 2020). Są one również stosowane w klinicznej praktyce logopedycznej do oceny poprawności językowej tworzonych tekstów.

Ostatni etap badania polegał na wypowiedzeniu się na jeden z dwóch zadanych tematów przez około trzy minuty. Celem ułatwienia wypowiedzi do tematów zostały przygotowane krótkie, otwarte pytania pomocnicze (maksimum trzy). Próbka mowy ciągłej, elicytowana w sposób częściowo kontrolowany (krótka wypowiedź monologiczna, dyskurs narracyjny, ograniczenie tematu, pytania pomocnicze), stanowi materiał porównawczy dla parametrów ocenianych we wszystkich powyższych próbach. Pozwala też zbadać korelację między średnią długością fraz w mowie ciągłej narracyjnej, tempem mowy i głośnością mowy ciągłej, charakterystyką intonacyjną, liczbą pauz wypełnionych i niewypełnionych a średnim czasem fonacji.

b) Przebieg badania logopedycznego – procedury i metody

Badanie przeprowadzono w laboratorium Centrum Logopedycznego IPS UW, spełniającym warunki niezbędne do prowadzenia instrumentalnych badań mowy, w tym badań fonetyczno-akustycznych. Badani wykonywali wszystkie próby w pozycji siedzącej, wyprostowanej, z plecami lekko opartymi o oparcie krzesła i z rękoma położonymi swobodnie na udach, proszeni byli także o zachowanie swobodnie wyprostowanej głowy i rozluźnienie ramion, tak aby się nie unosiły. Nogi ułożone były

³ Badacze są zgodni co do kwestii, że próby powtarzania wyrazów i sylab są również standardowym elementem diagnozy klinicznej osób z afazją i osób z pragnozą (m.in. Pąchalska 2011; Łojek 2007; Panasiuk 2015a; 2015b; 2015c; Domagała 2015; Tarkowski 2021; Rutkiewicz-Hanczewska 2021). Opis badania osób z tymi zaburzeniami nie jest tematem artykułu.

płasko na podłodze, pod kątem 90 stopni do podłoża. W miarę potrzeby pomiędzy próbami badacz przypominał badanemu o zajęciu właściwej pozycji. Wybór pozycji siedzącej był zgodny z procedurą przyjętą podczas badań fonacji osób z neurogennymi zaburzeniami mowy (Spencer, Yorkston i Duffy 2003) i wynikał z dążenia do uzyskania wyników normatywnych możliwych do rzetelnego porównania z wynikami grup klinicznych.

Aby zachować powtarzalność warunków badania i zapobiec wystąpieniu przypadkowych lub celowych zmian istotnych treści wpływających na przebieg i wykonanie prób, badający każdorazowo czytali osobom badanym krótką informację o badaniu oraz polecenia do każdego z zadań. Dodatkowo badanym prezentowano filmy instruktażowe umieszczone w prezentacji multimedialnej, wyświetlanej na komputerze. Filmy te ilustrowały wykonanie prób ruchowych języka i warg oraz prób fonacji głosek i realizacji wyrazów. Służyły także do demonstracji właściwego tempa wykonywania prób staccato oraz prób wyrazowych. Ekran komputera umieszczony był na wprost badanego, na komfortowej wysokości, niewymagającej pochylania się ani przysuwania w kierunku ekranu (tak aby zachować stałą pozycję ciała), na którym wyświetlana była prezentacja.

Na prawo od ust badanego znajdował się cyfrowy rejestrator dźwięku Zoom H4nPro, umieszczony na statywie w odległości 25–30 cm od ust badanego, pod kątem ok. 45 stopni, na wysokości ust. Naprzeciwko badanego, po przekątnej w stosunku do jego lewego ramienia, umieszczona była na statywie kamera wideo Sony. Badacz siedział na wprost badanego, aby nie powodować zmiany pozycji ciała i umożliwić nawiązanie kontaktu wzrokowego.

Każdą próbę – poza oceną artykulacji i wypowiedzią spontaniczną – poprzedzała prośba o nabranie wygodnego głębszego wdechu, nie – maksymalnie głębokiego wdechu. Polecenie pozwalało uniknąć sytuacji, w której badany nieświadomie zmienia pozycję całego ciała, starając się maksymalnie wypełnić powietrzem płuca. Każda z prób poza wypowiedzią narracyjną była powtarzana trzykrotnie.

Przebieg badania był rejestrowany w formie audiowizualnej, dźwięk z uwzględnieniem parametrów, takich jak: 44 100 Hz, 16 bitów, format zapisu *.wav., filmy miały format mp4. Badania kwestionariuszowe nie były filmowane ani rejestrowane w formie audio, a ich wyniki – zgromadzone za pomocą ankiet elektronicznych – zarejestrowane w formie kodowanych, anonimowych formularzy. Po zakończeniu analizy wyników badań szczegółowych dane zostaną zanonimizowane, bez ograniczeń, szerokiej publiczności udostępnione będą wyniki zbiorczych analiz dotyczących całej grupy badanej. Dostęp do wyników indywidualnych oraz nagrań audio będzie udzielany tylko w celach badawczych niekomercyjnych na podstawie indywidualnych zgłoszeń. Ze względów etycznych i prawnych dostęp do nagrań wideo nie będzie możliwy po zakończeniu badań.

Wnioski z badań pilotażowych

Celem badania pilotażowego było m.in. ustalenie, które z elementów procedury są kluczowe i niezbywalne, a które służą ocenie mniej istotnych czynników, a także określeniu średnich i maksymalnych przedziałów czasowych, niezbędnych do przeprowadzenia poszczególnych prób. Są to jednak kwestie, których rozstrzygnięcie wymagać będzie od całego zespołu ponownej szczegółowej analizy uzyskanych wyników.

Wstępna analiza wyników wykazała, iż odsłuchowa ocena wypowiedzianych głosek seriami (np. [a-a-a]) na jednym wydechu (tzw. prób staccato) wydaje się trudna. Próby te wymagają jednoczesnej, wnikliwej oceny nagrań wideo i audio. Bez specjalistycznej aparatury trudno jednoznacznie ocenić, czy i w których momentach badany wykonuje niekontrolowany, krótki i płytki wdech nosem i/lub ustami. Wątpliwości wzbudziły wyniki kilku badanych, wyraźnie odróżniające się na korzyść od średniego wyniku pozostałych osób. Badani zgłaszali podobne obserwacje. Podobne ryzyko istnieje w wypadku prób wyrazowych, jednak można je zredukować, podając odpowiedni wzorzec realizacji (tzn. mówienie w sposób ciągły, z płynnym, bezpauzowym przechodzeniem od słowa do słowa).

Problemem okazał się też stres związany z przewidywaną przez nich inwazyjnością badań. Najwięcej obaw budziła ocena foniatryczna, mimo że prowadzący ją specjaliści byli w stanie zapewnić bezbolesność badań. Stres można zredukować, informując jeszcze przed umówieniem wizyty o przebiegu badania, aby badani mogli się oswoić z sytuacją (można pokazać zdjęcia lub krótkie nagrania z badania). Część badanych po rozmowie z logopedami decydowała się poddać badaniu i po jego zakończeniu informowała, że wszystko było w porządku.

Pilotaż pozwolił wstępnie oszacować czas trwania badania docelowego. Badanie logopedyczne trwa ok. 40 minut, licząc od momentu wejścia badanego do laboratorium do momentu wyjścia, a pozostałe części badania wraz z przygotowaniem uczestników – ok. 60–80 minut. Biorąc pod uwagę docelową liczbę badanych: 1000 osób, po 500 osób każdej płci, z uwzględnieniem podstawowych przedziałów wiekowych należy oszacować czas trwania badań docelowych na 2000 godzin pracy badawczej, nie licząc przerw na indywidualny kontakt z badanymi (rozmowy, uwagi). Aby skrócić czas badania, konieczne jest ograniczenie procedury do minimum.

Niezbędne jest także uzupełnienie procedury badawczej o ocenę toru oddechowego – kwestii tej zabrakło w badaniu pilotażowym. Z naszej praktyki klinicznej wynika, że sposób oddychania jest, po pierwsze, specyficzny płciowo: tor piersiowy bardziej typowy u kobiet niż u mężczyzn, tor brzuszno-przeponowy raczej u mężczyzn, tymczasem najbardziej sprzyjający mowie jest tor całościowy – brzuszno-piersiowy. Niestety, ocena toru oddechowego jest z konieczności subiektywna, dlatego w pilotażu sondowaliśmy, czy możliwe jest zastąpienie jej łatwiejszą do zobiektywizowania ogólną oceną wydolności i sprawności wysiłkowej organizmu. Badania pilotażowe

pokazały, że Test Zuchory jest wyraźnie obciążający dla badanych – najczęściej to właśnie ten element badania był przez nich pomijany. W badaniu właściwym konieczne będzie włączenie oceny toru oddechowego, najprawdopodobniej z wykorzystaniem procedury opisywanej w piśmiennictwie zagranicznym, m.in. w „International Journal of Sports and Physical Therapy”.

Ostatnim elementem, niezwykle ważnym z punktu widzenia badań docelowych, jest przechowywanie danych, wykonywanie i zabezpieczanie ich kopii. Przechowywanie danych liczbowych nie stanowi trudności. Znacznie większym wyzwaniem jest przechowywanie, kopiowanie i przenoszenie plików audio i wideo (w szczególności plików wideo, które mają bardzo duży rozmiar). W projekcie pilotażowym, obejmującym 43 nagrania audio i 43 nagrania wideo, jest możliwe przechowanie, zabezpieczenie danych z wykorzystaniem prostych narzędzi, typu współdzielony służbowy dysk w zasobach uczelni (tzw. chmura). Możliwe jest utworzenie tzw. złotych kopii na dysku zewnętrznym. Docelowo, przy dużej liczebności grupy badanej, takie środki będą niewystarczające. Zwłaszcza że do właściwej analizy niezbędne jest wykonanie kopii wszystkich plików, ich segmentowanie, a następnie wydzielanie kolejnych segmentów. W efekcie każdy zestaw plików należy pomnożyć co najmniej przez 5. Ta ilość danych wymaga rozwiązań na poziomie systemowym – dostępu do serwerów, zapewnianych przez uczelnię lub konsorcjum, którego częścią jest uczelnia. Serwery muszą spełniać warunek przynajmniej dwóch kopii, m.in. na wypadek ewentualnych awarii serwera głównego musi istnieć co najmniej jedna pełna kopia zapasowa w innej lokalizacji. Ponadto dane audiowizualne (głównie nagrania wideo) są danymi wrażliwymi i wymagają znacznie wyższej ochrony. Według naszego rozpoznania obecnie istniejące i dostępne dla nas rozwiązania nie spełniają wszystkich kryteriów przechowywania danych w ramach takiego projektu, w tym możliwości ich różnego udostępniania. Niezbędne jest zaprojektowanie repozytorium na potrzeby realizacji projektu, nad czym obecnie trwają dalsze prace w zespole.

Bibliografia

- Cichecka-Wilk M., Siudzińska K., 2018, *Czynnościowe zaburzenia głosu z punktu widzenia foniatryi klinicznej, psychopatologii, psychologii i psychiatrii psychodynamicznej*, „Annales UMCS”, XXXI, Sectio J, 2, s. 175–194.
- Cierpiałkowska L., Sęk H., 2020, *Psychologia kliniczna*, Warszawa: PWN.
- Colton R.H., Casper J.K., Leonard R., 2006, *Understanding voice problems, a physiological perspective for diagnosis and treatment*, Baltimore, Philadelphia: Lippincott Wilkins, s. 498.
- Crystal D., 2003, *A dictionary of linguistics and phonetics*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Deem J., Miller L., 2000, *Manual of Voice Therapy*, Austin, Texas: Pro-Ed.
- Domagała A., 2015, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku otępienia alzheimerskiego*, [w:] *Logopedia Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 995–1024.

- Duffy J.R., 2020, *Motor Speech Disorders. Substrates, Differential Diagnosis and Management*, 4th Edition, St. Louis, Missouri: Elsevier.
- Enderby P., 1983, *Frenchay Dysarthria Assessment*, Austin, Texas: Pro-Ed.
- Foniatria kliniczna, 1998, red. A. Pruszewicz, Warszawa: PZWL.
- Guzy A., 2019, *Diagnoza emisji głosu z wykorzystaniem wywiadu ustrukturyzowanego – implikacje praktyczne*, „Logopedia Lodzienia”, 3, s. 79–91.
- Halama A.R., Raes J., 1998, *Pomiar maksymalnego czasu fonacji jako prosta próba oceny zaburzenia głosu*, [w:] *Zaburzenia głosu – badanie – diagnozowanie – metody usprawniania*, red. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova, Warszawa: Wydawnictwo DIG, s. 39–45.
- Jauer-Niworowska O., 2009, *Dyzartria nabyta. Diagnoza logopedyczna i terapia osób dorosłych*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Jauer-Niworowska O., 2021, *Psychologiczno-motoryczne podejście do diagnozy i terapii osób z dyzartrią*, [w:] *Afazjologia. Organiczne zaburzenia mowy*, red. Z. Tarkowski, Warszawa: PZWL, s. 281–316.
- Jauer-Niworowska O., Emiluta-Rozya D., 2021, *Logopedyczne i psychologiczne aspekty diagnozowania zaburzeń mowy*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kent R.D., Kent J.F. & Rosenbek J.C., 1987, *Maximum Performance Tests of Speech Production*, „Journal of Speech and Hearing Disorders”, 52, s. 367–387. doi:10.1044/jshd.5204.367.
- Knuijt S., Kalf J., Van Engelen B., Geurts A. & de Swart B., 2019, *Reference values of maximum performance tests of speech production*, „International Journal of Speech-Language Pathology”, 21, 1, s. 56–64. doi: 10.1080/17549507.2017.1380227.
- Krajna E., 2008, *100-wyrazowy test artykulacyjny*, Gliwice: Wydawnictwo Komlogo.
- Ladefoged P., 1993, *A course in phonetics*, 3rd edition, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Łojek E., 2007, *Stosowanie i interpretacja Baterii do badania Funkcji Językowych i Komunikacyjnych Prawej Półkuli Mózgu (RHLB-PL)*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Maslan J., Leng X., Rees C., Blalock D., Butler S.G., 2011, *Maximum Phonation Time in Healthy Older Adults*, „The Voice Foundation Journal of Voice”, 25, 6, s. 709–713.
- Ostapiuk B., 2013, *Dyslalia o badaniu jakości wymowy w logopedii*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Ostaszewska D., Tambor J., 2010, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa: PWN.
- Panasiuk J., 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadkach afazji*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 869–918.
- Panasiuk J., 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadkach chorób neurodegeneracyjnych*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 955–994.
- Panasiuk J., 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadku pragnozji*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 919–954.
- Pąchalska M., 2011, *Afazjologia*, Warszawa: PWN.
- Pisarek W., Reczek J., 2000, *Norma językowa*, [w:] *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, M. Kucala, Wrocław–Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pluta-Wojciechowska D., 2017, *Dyslalia obwodowa. Diagnoza i terapia logopedyczna wybranych form zaburzeń*, Bytom: Wydawnictwo Ergo Sum.
- Robertson S.J., 1982, *Dysarthria profile*, Cape Coral, USA: Winslow Press.
- Rocławski B., 2010, *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów*, Gdańsk: Wydawnictwo Glottispol.

- Rutkiewicz-Hanczewska M., 2021, *Diagnoza i terapia osób z afazją*, [w:] *Afazjologia. Organiczne zaburzenia mowy*, red. Z. Tarkowski, Warszawa: PZWL, s. 171–199.
- Seikel A.J., King D.W., Drumright D.G., 2004, *Anatomy and Physiology of Speech Language and Hearing*, New York: Thomson Delmar Learning.
- Siudzińska N., Stępień M., 2013, *Czy i w jakim stopniu narzędzia służące do diagnozy logopedycznej odzwierciedlają strukturę języka?*, [w:] *Język i logopedia*, red. Z. Zaron, J. Porayski-Pomsta, Warszawa: Instytut Polonistyki Stosowanej, Wydział Polonistyki UW, s. 149–166.
- Spencer K.A., Yorkston K.M., Duffy J.R., 2003, *Behavioral Management of Respiratory/Phonatory Dysfunction from Dysarthria. A Flowchart for Guidance in Clinical Decision Making*, „Journal of Medical Speech-Language Pathology”, 11, 2, s. 39–61.
- Tarkowski Z., 2021, *Wprowadzenie do afazjologii*, [w:] *Afazjologia. Organiczne zaburzenia mowy*, red. Z. Tarkowski, Warszawa: PZWL, s. 21–34.
- Terelak J.F., 2011, *Kontrowersje na temat użyteczności pojęcia normy w psychologii*, „Ius Matrimoniale”, 16, 22, s. 299–315.
- Vertigan A.E., Kapela S.L., Gibson P.G., 2020, *Laryngeal Dysfunction in Severe Asthma: A Cross-Sectional Observational Study*, „The Journal of Allergy and Clinical Immunology: In Practice”, 9, 2, s. 2087–2095.
- Wiskirska-Woźnica B., 2008, *Kliniczna ocena czynności narządu głosu*, [w:] *Narząd głosu i jego znaczenie w komunikacji społecznej*, red. A. Obrębowski, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego, s. 42–49.

Anita Lorenc

Uniwersytet Warszawski
Instytut Polonistyki Stosowanej
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7614-0881>

Joanna Stempień

TVN24, TVN24 BIS

Standard postępowania logopedycznego w przypadku osób transpłciowych przechodzących tranzycję – wprowadzenie do problematyki oraz propozycja procedur

Standards of practice for speech therapy in transgender clients undergoing transition – introduction to issues and practice proposal

Streszczenie: Publikacja stanowi propozycję postępowania logopedycznego w przypadku osób transpłciowych przechodzących tranzycję i jest pierwszą próbą zaznajomienia środowiska polskich logopedów z tą tematyką. Scharakteryzowano grupę docelową, określono specyfikę jej potrzeb i możliwości, zaprezentowano podstawowe techniki terapeutyczne. Standard powstał w oparciu o analizę materiałów i publikacji anglojęzycznych (głównie amerykańskich) poświęconych diagnozie i terapii osób transpłciowych oraz dzięki adaptacji metod stosowanych w logopedii artystycznej, a także w przypadkach dysfonii.

Słowa kluczowe: transpłciowość, tożsamość płciowa, diagnoza i terapia głosu, tranzycja, dysforia płciowa.

Summary: The article contains proposal of standards of practice for speech therapy in transgender clients undergoing transition and is the very first attempt to introduce this subject to Polish speech-language pathologists. In the article the target group has been characterized, its special needs and capabilities have been defined, the basic therapeutic techniques have been presented. The standard was created based on the analysis of foreign (mostly American) materials and publications. Methods used in voice training for actors/singers and in dysphonia speech therapy were adapted accordingly.

Keywords: transgender, gender identity, voice diagnosis and therapy, transition, gender dysphoria.

Wprowadzenie

Głos to jedna z tych cech, która dla każdego człowieka jest unikatowa i niepodrabialna – jak charakter pisma czy linie papilarne – i właśnie dlatego umożliwia łatwą identyfikację rozmówcy. Grażyna Demenko, autorka rozdziału pt. *Wprowadzenie do podstaw biolingwistyki w Zarysie foniatryi klinicznej*, na pierwszym miejscu wśród funkcji głosu i intonacji wymienia właśnie **funkcję indeksową**, czyli wskazującą cechy indywidualne lub identyfikujące przynależność społeczną. Sposób oraz zakres zmian wysokości tonu, średnie położenie głosu stanowią podstawę do oceny wieku, **płci**, specyficznych cech wymowy, osobowości mówcy (Demenko 2019). W przypadku osób transpłciowych, a więc takich, u których odczuwana tożsamość płciowa jest inna niż płeć biologiczna przypisana przy urodzeniu (Grabski i in. 2020; Lew-Starowicz i in. 2020), głos nie tylko identyfikuje płeć biologiczną, ale wręcz ją **demaskuje**. Głos może być elementem ekspresji płciowej, ale w przypadku osób transpłciowych, ze względów fizjologicznych, bardzo często nie jest on zgodny z odczuwaną tożsamością płciową. To z kolei może prowadzić do cierpienia (dysforia płciowa) i poważnych trudności w funkcjonowaniu społecznym.

W Stanach Zjednoczonych, a później również w Europie Zachodniej i Azji Południowo-Wschodniej, rola logopedów oraz terapeutów głosu, którą mogą odegrać w zmniejszeniu cierpienia odczuwanego przez osoby transpłciowe (zwłaszcza transpłciowe kobiety¹), została dostrzeżona już kilka dekad temu. W Polsce terapia logopedyczna mająca na celu lepsze dopasowanie brzmienia głosu do odczuwanej tożsamości płciowej jest tematem prawie nieznanym (Stempień 2021). Na rynku wydawniczym nie ukazały się żadne polskojęzyczne publikacje naukowe poświęcone tej kwestii. Niniejsze opracowanie stanowi pierwszą próbę zaznajomienia środowiska polskich logopedów z potrzebami transpłciowych pacjentów i pacjentek.

Terminologia

W ostatnich dziesięcioleciach definicje takich pojęć, jak transseksualizm, transpłciowość wielokrotnie się zmieniały (por. ICD-10 1990, DSM-5 2013 i wcześniejsze wersje). Obecnie przyjmuje się, że uczucie niezgodności między płcią przypisaną przy urodzeniu a tożsamością płciową nie jest zaburzeniem psychicznym (ICD-11 2018; Grabski i in. 2020). Najnowsza wersja Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób WHO ICD-11 nazywa to zjawisko „niedopasowaniem płci” (ang. *gender incongruence*)

¹ U transpłciowych mężczyzn terapia hormonalna daje zazwyczaj zadowalające efekty – na skutek stosowania androgenów dochodzi do mutacji. U transpłciowych kobiet analogiczny efekt nie jest możliwy do uzyskania. Feminizacja głosu może się dokonać wyłącznie w wyniku interwencji fonochirurgicznej i/lub terapii logopedycznej.

i klasyfikuje je w kategorii nie chorób, a „stanów związanych ze zdrowiem seksualnym”. Niedopasowanie płci zdefiniowane zostało przez ekspertów Światowej Organizacji Zdrowia jako **wyraźna i trwała niezgodność między doświadczaną płcią a płcią przypisaną** (ICD-11 2018). Oznacza to, że pacjent odczuwa stały dyskomfort psychiczny oraz niedopasowanie wynikające z płci, z którą się utożsamia i którą odczuwa, a płcią stwierdzoną przy narodzinach na podstawie wyglądu genitaliów i zapisaną w metryce. Z kolei w obecnie obowiązującej klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-5 z 2013 r. termin „transpłciowość” zastąpiono terminem „dysforia płciowa” (ang. *gender dysphoria*) i zdefiniowano następująco: „Manifestuje się ona na wiele sposobów, w tym poprzez silne pragnienie bycia traktowanym jako osoba należąca do drugiej płci lub silne pragnienie pozbycia się swoich cech płciowych lub poprzez silne przekonanie, że osoba ma uczucia i reakcje typowe dla drugiej płci” (DSM-5 2013). Uogólniając, tożsamość płciowa (nazywana też identyfikacją płciową) to subiektywne poczucie przynależności do danej płci (lub do żadnej płci), które nie ma jednoznacznego związku z anatomiczną budową narządów płciowych (Grabski i in. 2020). Szczególnie dobrze wiedzą to właśnie osoby transpłciowe. Atrybuty kobiecości i męskości, poczucie przynależności do płci męskiej, kobiecej, a nawet do żadnej z nich, wykraczają daleko poza biologię.

Identyfikacja z daną płcią wykształca się we wczesnym dzieciństwie i stanowi jeden z podstawowych elementów tożsamości każdego człowieka. Szeroko pisali o tym Zygmunta Freud czy Erik Erikson oraz wielu innych psychiatrów, psychoanalityków i psychologów rozwoju człowieka (zob. Rawa-Kochanowska 2011). Zrozumiałe wydaje się zatem, że odczuwanie niedopasowania tożsamości płciowej do płci biologicznej może (ale nie musi!) prowadzić do trwałego dyskomfortu i cierpienia. By je zmniejszyć lub zniwelować, transpłciowy pacjent przechodzi przez wieloetapowy, zindywidualizowany proces tranzykcji. **Tranzykcja nie oznacza faktycznej zmiany płci**. Oznacza dopasowanie cech fizycznych ciała do odczuwanej tożsamości płciowej. Dlatego, z szacunku dla pacjentów i pacjentek, proponuje się stosować terminy „**tranzykcja**” oraz „**korekta płci**”, a nie „zmiana płci”. W opracowanych przez Światowe Stowarzyszenie Specjalistów(-ek) do spraw Zdrowia Osób Transpłciowych „Standardach opieki zdrowotnej dla osób transseksualnych, transpłciowych i różnorodnych płciowo” (WPATH 2012) czytamy, że proces tranzykcji może się składać z następujących etapów:

- diagnostyka medyczna (psychiatryczna, chirurgiczna, hormonalna, foniatryczna),
- terapia hormonalna w celu feminizacji/maskulinizacji ciała (np. mutacja pod wpływem testosteronu, pojawienie się owłosienia na twarzy, ustanie miesiączkowania),
- leczenie operacyjne zmieniające pierwszo- i drugorzędowe cechy płciowe (operacje klatki piersiowej, narządów płciowych, twarzy, dłoni oraz usunięcie owłosienia czy zmniejszenie chrząstki tarczowatej),
- zabiegi fonochirurgiczne (obejmujące szkielet chrząstki krtani lub tylko fałdy głosowe w celu zmniejszenia lub zwiększenia napięcia fałdów głosowych),

- terapia psychiatryczna, seksuologiczna, psychologiczna (indywidualna, dla rodzin, dla par, grupowa),
- **terapia głosu i komunikacji,**
- formalnoprawna zmiana tożsamości.

Dla specjalistów z WPATH **terapia dotycząca głosu i komunikacji** (*voice and communication therapy*) to „szereg oddziaływań specjalistycznych, których celem jest pomoc pacjentom w rozwinięciu charakterystyk związanych z głosem i komunikacją, korespondujących z tożsamością i rolą płciową pacjentów. Będzie to m.in. pomoc w osiągnięciu charakterystycznych dla danej płci wysokości głosu, intonacji, tempa wypowiedzi, gestów czy grymasów twarzy” (WPATH 2012).

Populacja osób transpłciowych na świecie i w Polsce

Nie tylko w Polsce, ale właściwie na całym świecie struktura demograficzna oraz liczebność populacji osób transpłciowych nie zostały przebadane w sposób wystarczający. Wynika to przede wszystkim ze specyfiki tej grupy społecznej, która jest narażona na dyskryminację, transfobię, brak akceptacji czy zrozumienia, jak również na akty agresji. Osoby transpłciowe, częściej niż pozostała część populacji, cierpią na problemy psychiczne (Świder, Wiśniewski 2017). Z raportu przygotowanego przez Kampanię Przeciw Homofobii, Stowarzyszenie Lambda Warszawa oraz Fundację Trans-Fuzja dotyczącego sytuacji społecznej osób LGBT w Polsce za lata 2015–2016 wynika, że aż 28,4% osób LGBT cierpi na depresję i miewa myśli samobójcze (w skali całej populacji to 5%, cyt. za: Świder, Wiśniewski 2017). W konsekwencji, obawiając się stygmatyzacji, często są one nieufne i chronią swoją tożsamość, a dotarcie do nich jest utrudnione (WPATH 2012). Z badań Instytutu Williamsa na Uniwersytecie Kalifornijskim z 2016 r. wynika, że osoby transpłciowe stanowią 0,6% całej amerykańskiej populacji, co przekładałoby się na prawie 2 miliony obywateli. Przy założeniu, że w Polsce ten odsetek jest podobny, w naszym społeczeństwie żyje prawdopodobnie około kilkudziesięciu tysięcy osób transpłciowych, które potencjalnie mogą potrzebować wsparcia logopedycznego.

„Płeć” głosu

Głos, tak jak każdy dźwięk, posiada pewne cechy akustyczne (częstotliwość, natężenie, struktura widma, iloczas) oraz odpowiadające im cechy audytywne, czyli wrażenia słuchowe (wysokość, głośność, barwa, długość trwania). Za identyfikację „płci” głosu w dużej mierze odpowiada jego wysokość, czyli częstotliwość, z jaką drgają fałdy głosowe. A to z kolei zależy od ich budowy. Im fałd głosowy jest dłuższy i grubszy, tym jest mniej napięty i wolniej drga, a percepcyjnie głos jest odbierany

jako niższy, czyli bardziej męski. Im fałd głosowy jest krótszy i cieńszy, tym jest bardziej napięty i szybciej drga, a percepcyjnie głos jest odbierany jako wyższy, czyli bardziej kobiecy (Obrębowski 2008). Średnia długość fałdów głosowych u mężczyzn wynosi 15–20 mm, a u kobiet 8–12 mm (Obrębowski 2008). Zakres częstotliwości podstawowej głosu u mężczyzn wynosi 50–250 Hz, u kobiet natomiast 120–480 Hz (Laver 1994).

Trzeba zauważyć, że potrzeby związane z terapią logopedyczną będą różne u transpłciowych kobiet i u transpłciowych mężczyzn. Transkobiety to osoby, u których przy urodzeniu stwierdzono biologicznie płć męską (ang. *assigned male at birth* – AMAB), ale które odczuwają swoją tożsamość płciową jako kobiecą (Grabski i in. 2020; Lew-Starowicz i in. 2020). Jeśli terapia hormonalna nie została wprowadzona przed pokwitaniem i dojrzewanie płciowe nie zostało zahamowane, to u takich pacjentek dochodzi do mutacji (rozrostu krtani i fałdów głosowych) i w konsekwencji do nieodwracalnego obniżenia głosu (Mitrinowicz-Modrzejewska 1963; Obrębowski, Pruszewicz 2019). **Feminizacja głosu**, czyli nadanie mu „kobiecego” brzmienia, może się zatem dokonać wyłącznie poprzez inwazyjne zabiegi fonochirurgiczne, skracające fałdy głosowe oraz zwiększające ich napięcie (glottoplastyka, tyreoplastyka typu IV, zob. Szyfter 2016) i/lub poprzez nieinwazyjną specjalistyczną terapię logopedyczną. **Fonochirurgia** to jeden z działów laryngologii zajmujący się chirurgią krtani, w tym modyfikacją długości, masy oraz napięcia fałdów głosowych. W ramach fonochirurgii „podejmuje się działania mające na celu naprawę lub zachowanie głosu. Jest to zgodne z zamierzonym celem zabiegu, który odnosi się bardziej do poprawy jakości życia, niż jego ochrony” (Jackowska, Wierzbicka 2016: 327). A zatem fonochirurgia jest chirurgią funkcjonalną, której podstawowym zadaniem jest usprawnienie czynności fonacyjnej. Zabiegi fonochirurgiczne są wykonywane u transpłciowych pacjentek w celu feminizacji głosu, ale również u innych chorych cierpiących z powodu dysfonii czy dysfunkcji fałdów głosowych (np. usunięcie zmian organicznych – polipów czy guzów, zwiększenie napięcia fałdów po udarze mózgu). W ramach fonochirurgii można wyróżnić między innymi podgrupę zabiegów modyfikujących szkielet krtani (tyreoplastyka) oraz zabiegi obejmujące wyłącznie fałdy głosowe (glottoplastyka). Obecnie najbardziej rozpowszechnionym zabiegiem fonochirurgicznym przeprowadzanym w celu feminizacji głosu jest **glottoplastyka Wendlera** (Kim 2020). Polega ona na nacięciu wewnętrznej krawędzi obu fałdów głosowych oraz założeniu szwów w celu trwałego zmniejszenia ich długości o około 25% (Kim 2020; Heckmann, Hess 2019). W rezultacie skrócenie długości fałdów i zwiększenie ich napięcia powoduje podwyższenie częstotliwości i wysokości głosu. Zabiegi takie są standardowo i z dużym powodzeniem wykonywane u transpłciowych kobiet w Stanach Zjednoczonych oraz w krajach Europy Zachodniej w celu feminizacji brzmienia głosu.

Pierwsza publikacja opisująca zastosowanie w Polsce procedury fonochirurgicznej w celu feminizacji głosu u transpłciowej pacjentki ukazała się w 2014 r. w „Polskim Przeglądzie Otolaryngologicznym” (Bąk i in. 2014). Eksperci z Katedry i Kliniki Otolaryngologii WUM wykonali zabieg tyreoplastyki typu IV u 22-letniej pacjentki.

W rezultacie częstotliwość podstawowa tonu podstawowego (F0) przy fonacji głoski [a] osiągnęła 211,19 Hz (przed operacją: 178,2 Hz). Z kolei pierwsza glottoplastyka Wendlera została wykonana dopiero w 2016 r. przez grupę foniatorów i otolaryngologów ze Śląskiego Uniwersytetu Medycznego (Katedra I Oddział Kliniczny Otolaryngologii i Onkologii Laryngologicznej w Zabrze) oraz Instytutu Medycyny Pracy im. Nofera w Łodzi. W celu feminizacji głosu u 25-letniej pacjentki skrócono fałdy głosowe o ponad 50% ich długości. W wyniku wykonanej glottoplastyki Wendlera częstotliwość podstawowa wzrosła ze 109 Hz do 209 Hz, a zmiana brzmienia głosu pozytywnie wpłynęła na subiektywną samoocenę głosu przez pacjentkę: wynik kwestionariusza VHI (Voice Handicap Index) poprawił się z 99 pkt przed operacją do 19 pkt po operacji² (Misołek i in. 2016).

Należy podkreślić, że w ramach opieki pooperacyjnej (po wstępnym zabliźnieniu ran) zaleca się, aby pacjentki zostały poddane terapii logopedycznej w celu ustabilizowania i utrwalenia efektów. Ta pooperacyjna terapia zasadniczo różni się od feminizującej terapii logopedycznej prowadzonej bez interwencji chirurgicznej i nie stanowi tematu niniejszego opracowania.

W przypadku transpłciowych mężczyzn, czyli osób, u których przy urodzeniu stwierdzono biologicznie płęć żeńską (ang. *assigned female at birth* – AFAB), ale które odczuwają swoją tożsamość płciową jako męską, terapia hormonalna, zastosowana nawet po okresie dojrzewania płciowego, może prowadzić do zadowalających efektów w zakresie zmiany wysokości głosu, czyli do androfonii (obniżenie głosu na skutek stosowania androgenów; zob. Tanabe 1985). Pod wpływem stosowania męskich hormonów płciowych w ciągu 9–12 miesięcy dochodzi do rozrostu krtani, uwapnienia chrząstek krtaniowych, zwiększenia masy fałdów głosowych, zmian przerostowych w nabłonku fałdów głosowych, utraty elastyczności włókien więzadeł głosowych (Obrębowski 2008), czyli do mutacji i zazwyczaj wyraźnego, nieodwracalnego obniżenia głosu o około oktawę (Adler i in. 2019). A zatem transpłciowi mężczyźni wymagają wsparcia logopedycznego w mniejszym zakresie niż transpłciowe kobiety, bo wprowadzona przez endokrynologa lub seksuologa terapia hormonalna skutecznie rozwiązuje kwestię **maskulinizacji głosu** i dopasowania jego brzmienia do identyfikowanej płci.

Należy odnotować, że poza częstotliwością na percepcyjną „płęć” głosu wpływ mają również głośność, dominujący rezonans, sposób i precyzja artykulacji, intonacja, liczba i dobór słów, a także mimika, utrzymywanie kontaktu wzrokowego, gestykulacja, ruchy i postawa ciała (Adler i in. 2019). Wydobywający się z krtani dźwięk nie jest jeszcze głosem, który słyszymy. Stanowi bazę, która podlega dalszym modyfikacjom w jamach rezonacyjnych. Kierowanie głosu ku rezonatorom górnym, głowo-

² Voice Handicap Index, czyli Wskaźnik Niepełnosprawności Głosowej, to narzędzie badawcze służące do samooceny głosu. Zawiera 30 stwierdzeń, do których pacjent odnosi się na 5-stopniowej skali (0 – nigdy, 1 – prawie nigdy, 2 – czasami, 3 – prawie zawsze, 4 – zawsze). Im wyższa ostateczna punktacja, tym gorzej pacjent ocenia swój głos.

wym, będzie skutkowało uzyskaniem wyższego, jaśniejszego, „kobiecego” brzmienia. Kierowanie go ku rezonatorom dolnym, piersiowym, da niższą, ciemniejszą, bardziej „męską” barwę (Obrębowski 2008; Mitrinowicz-Modrzejewska 1963). Efekt podwyższenia lub obniżenia głosu można również uzyskać za pomocą ruchów krtani – jej wysokie położenie sprzyja tworzeniu głosu wysokiego, a przesunięcie ku dołowi sprzyja obniżaniu brzmienia. Przeprowadzone w połowie lat 90. badania amerykańskie wykazały z kolei, że mężczyźni mają tendencję do mniej wyraźnego wymawiania słów (kobiety częściej artykułują dokładniej, bo szerzej otwierają usta) oraz do mniejszych wahań intonacji (Avery, Liss 1996). Z szeroko zakrojonych analiz dwojga psychologów, Campbella Leopera i Melanie Ayres, wynika natomiast, że głos używany przez mężczyzn jest bardziej stanowczy, kategoriyczny, podczas gdy wypowiedzi kobiet mają charakter bardziej inkluzywny (Leaper, Ayres 2007). Płynące z powyższych badań wnioski mają dla logopedy pracującego z osobami transpłciowymi zasadnicze znaczenie. Jeśli pacjent lub pacjentka nie ma możliwości lub nie chce skorzystać z operacyjnej plastyki fałdów głosowych, logopeda wciąż posiada wachlarz nieważnych technik modyfikowania wysokości i barwy głosu (naturalnie w pewnych, fizjologicznych granicach). Polami terapii stają się jamy rezonacyjne, tor głosowy, prozodia czy zachowania niewerbalne.

Postępowanie terapeutyczne – diagnoza i terapia logopedyczna

Przy konstruowaniu „Standardu postępowania logopedycznego w przypadku osób transpłciowych przechodzących tranzycję” autorki korzystały z modelu zaproponowanego przez Stanisława Grabiasa (Grabias 2015), który standard postępowania logopedycznego definiuje jako „wzorcowy układ czynności stosowanych w terapii określonego zaburzenia mowy, budowany tak, by to postępowanie było skuteczne. Układ czynności terapeutycznych musi być spojony kolejnością procedur, jakie w swoim postępowaniu logopeda powinien stosować. Są nimi: **diagnozowanie** (opis stanu języka badanej osoby – deskrypcja, oraz objaśnianie przyczyn tego stanu – interpretacja), **programowanie terapii** i wreszcie samo **postępowanie terapeutyczne**” (Grabias 2015: 13). Autorki zdają sobie sprawę z tego, że używany przez S. Grabiasa termin „zaburzenie mowy” nie pasuje do doświadczeń pacjentów transpłciowych, którzy zgłaszają się do logopedy w poszukiwaniu pomocy, choć ich głos nie jest zaburzony. Jest on fizjologicznie prawidłowy i zdrowy, a do zmiany brzmienia musi dojść z wykorzystaniem odpowiednich strategii terapeutycznych w celu dopasowania głosu do odczuwanej przez pacjenta tożsamości płciowej. Celem postępowania logopedycznego nie jest zatem terapia zaburzenia mowy.

Źródłem informacji potrzebnych do stworzenia standardu były publikacje z zakresu seksuologii (Grabski i in. 2020; Lew-Starowicz i in. 2020), otolaryngologii (Szyfter 2016), foniatrii (Obrębowski, Pruszczyk 2019), dysfonii (Wysocka 2015), logopedii

artystycznej i emisji głosu (Kazanecka, Szkiełkowska 2011; Linklater 2012; Toczyska 2019), a także angielskojęzyczne publikacje naukowe dotyczące *stricte* terapii głosu u osób transpłciowych autorstwa uznanych logopedów i foniatrów (Adler, Hirsch 2019; Hancock 2019; Mills 2017). Autorki dokonały krytycznej analizy dostępnych dokumentów oraz analizy treści. Oprócz polsko- i angielskojęzycznych publikacji drukowanych autorki przeanalizowały powszechnie dostępne materiały wideo oraz treningi głosu autorstwa amerykańskich terapeutek, które same są transpłciowymi kobietami.

Praca z pacjentami transpłciowymi wymaga szczególnej wiedzy oraz specyficznej postawy terapeutycznej. Dlatego autorki uznały za konieczne nakreślenie najważniejszych zasad, do których logopeda powinien się bezwzględnie stosować (por. WPATH 2012; Adler i in. 2019; Hancock 2019; Kata, Wiśniewska 2021). Pacjent powinien czuć się w gabinecie logopedycznym komfortowo i bezpiecznie, więc jednym z zadań terapeuty jest zapewnienie takiej opieki, która afirmuje tożsamość płciową pacjenta oraz redukuje cierpienie związane z dysfonią płciową, jeśli jest ono obecne. Podstawową regułą jest **używanie takiego imienia i takich zaimków, które są zgodne z odczuwaną przez pacjenta tożsamością płciową**. Jednocześnie terapeuta powinien ustalić, jakiej tożsamości pacjent chce używać w obecności osób trzecich – np. w kontaktach z innymi terapeutami, pacjentami czy pracownikami recepcji. Niezbędne jest posiadanie przez logopedę podstawowej, aktualnej wiedzy z zakresu zdrowia osób transpłciowych, włączając w to feminizujące/maskulinizujące terapie hormonalne i zabiegi chirurgiczne, a także specyficzne dla osób transpłciowych problemy psychospołeczne. Należy pamiętać, że terapia logopedyczna stanowić będzie zapewne jeden z etapów szerszego procesu tranzycji. Dlatego podczas diagnozy i wstępnego wywiadu warto dopytać o przebyte operacje czy przyjmowane leki hormonalne. Jednocześnie pacjent powinien mieć pewność, że pytania zadawane przez logopedę mają jedynie pomóc w lepszym dostosowaniu terapii i że nie wynikają one z nadmiernego zainteresowania terapeuty tematem korekty płci. Co oczywiste, na każdym etapie terapii pacjentowi musi być zagwarantowana **pełna poufność**. Ponieważ efekty podlegają subiektywnej ocenie pacjenta, terapia powinna być nakierowana właśnie na potrzeby i oczekiwania pacjenta. Nie należy zatem forsować działań terapeutycznych, na które nie jest on gotowy lub do których nie jest przekonany. I wreszcie – od logopedy wymagana jest **bezwzględnie pozytywna postawa i empatia**. Osoby transpłciowe często mają negatywne doświadczenia z terapeutami i specjalistami zajmującymi się opieką zdrowotną, a w konsekwencji niewielką wiarę we własne siły i możliwości. Logopeda powinien ewentualne obawy czy opory pacjenta dostrzec i na nie odpowiedzieć. Etyka zawodowa wymaga, by terapeuta szczerze poinformował pacjenta, jakie efekty są realnie do osiągnięcia w ramach wyłącznie terapii logopedycznej, bez interwencji chirurgicznej i/lub hormonalnej. Przedłużanie terapii bez szans na dalszy postęp (głębsza feminizacja/maskulinizacja głosu) należy uznać za nieetyczne. Jednocześnie terapeuta, który nie czuje się na siłach sprostać powyższym wymaganiom, powinien zapewnić pacjentowi opiekę innego logopedy.

Jak wynika z modelu S. Grabiasa (2015), pierwszym etapem postępowania logopedycznego powinno być **diagnozowanie**, składające się z pogłębionego wywiadu oraz z rozszerzonego badania logopedycznego. Już na początku pierwszej wizyty terapeuta powinien ustalić, w jaki sposób ma się zwracać do pacjenta, tak by czuł się on komfortowo zarówno w gabinecie, jak i poza nim. Ważne są informacje dotyczące m.in.: etapu tranzykcji, przebytych lub planowanych zabiegów fonochirurgicznych, dotychczasowej terapii logopedycznej i/lub laryngologicznej i/lub foniatrycznej i/lub audiologicznej, przyjmowanych leków i/lub używek, dotychczasowych samodzielnych prób modyfikacji głosu, ewentualnych innych problemów z głosem i/lub artykulacją (do uzgodnienia z pacjentem, czy ewentualne występowanie np. dyslalii obwodowej również ma podlegać terapii), oczekiwań i/lub obaw związanych z terapią, wsparcia ze strony rodziny/partnera/przyjaciół. W ramach diagnozy rekomendowane jest wykonanie percepcyjnej oraz akustycznej analizy głosu pacjenta, które należy powtórzyć dla porównania efektów w dalszych etapach terapii. Do percepcyjnej oceny głosu można wykorzystać skalę GRBAS (Hirano 1981). Warto także określić średnią wysokość głosu, czyli najwygodniejszy dla pacjenta zakres wysokości w mowie (w tekstach czytanych, wygłaszanych, w wypowiedziach swobodnych), adekwatność wysokości głosu do wieku i płci, umiejętność utrzymania danej wysokości głosu, umiejętność zmian wysokości głosu (por. Wysocka 2015). Z kolei do subiektywnej oceny głosu pacjenta można wykorzystać m.in. Skalę Samooceny Niepełnosprawności Głosu (ang. Voice Handicap Index). Narzędziem badawczym stworzonym specjalnie dla logopedów pracujących z transpłciowymi kobietami jest Trans Woman Voice Questionnaire, czyli Kwestionariusz Samooceny Głosu dla Transpłciowych Kobiet (pierwotna nazwa zmieniona w 2020 r.: Transsexual Voice Questionnaire) autorstwa Shelagh Davies i Georgii Dacakis (2012). Obecnie, za zgodą i pod nadzorem autorek TWVQ, finalizowany jest proces tłumaczenia i walidacji tego narzędzia na język polski (Lorenc, Stempień 2022). Podczas przeprowadzania klasycznej diagnozy logopedycznej, polegającej między innymi na ocenie głosu (por. Wysocka 2015) oraz morfologii i czynności układu ustno-twarzowego (por. Borowiec 2018), terapeuta powinien zwrócić szczególną uwagę na ocenę czasu fonacji oraz toru oddechowego. Ma to znaczenie zwłaszcza u transpłciowych mężczyzn, którzy w celu optycznego zmniejszenia piersi często stosują na klatce piersiowej opaski uciskowe, tzw. bindery (bandaże elastyczne, staniki sportowe). Mogą one powodować zwiększenie napięcia w szyi i barkach oraz znaczne skrócenie i spłycenie oddechu.

Etapem następującym po diagnozowaniu jest **programowanie terapii**. Uwzględniając możliwości (czasowe, finansowe oraz warunki anatomiczne), a także potrzeby pacjenta, logopeda powinien wyznaczyć cel oraz ramy czasowe terapii. W pracy z pacjentami transpłciowymi zasadnicze znaczenie ma poziom ich zadowolenia i subiektywna satysfakcja z uzyskanych efektów. Głos powinien być jak najlepiej dopasowany do tożsamości płciowej, pacjent powinien się nim posługiwać w sposób swobodny, wręcz zautomatyzowany, używając bogatej prozodii i zróżnicowanego natężenia. Jednocześnie trzeba podkreślić, że wydobywający się z krtani dźwięk ma

być uzyskiwany w fizjologicznie prawidłowy sposób – bez nadmiernego wysiłku i obciążania łańdów głosowych czy mięśni szyi/krtani. Przy wyznaczaniu celów terapeuta powinien określić realną do osiągnięcia, docelową częstotliwość (u transpłciowych kobiet to 150–185 Hz, u transpłciowych mężczyzn to 110–200 Hz – cyt. za: Adler i in. 2019). Zalecane jest wykonywanie regularnej rejestracji (audio i wideo) postępów. Pacjent powinien wykonywać codzienny zestaw ćwiczeń samodzielnie w domu oraz prowadzić dziennik „zdarzeń komunikacyjnych”, z opisanymi sytuacjami, w których udało mu się, bądź nie udało, mówić docelowym głosem (czy były to sytuacje stresujące, w obecności jakich osób, w jakich okolicznościach, w jakim miejscu).

Podczas etapu przygotowującego do właściwego **postępowania terapeutycznego** (niezależnie od tego, czy celem jest feminizacja czy maskulinizacja głosu) należy zapoznać pacjenta z podstawami anatomii i fizjologii głosu (por. Obrębowski, Pruszczyk 2019; Szyfter 2016), co pozwoli mu lepiej zrozumieć celowość wykonywanych ćwiczeń. Niezbędne jest również zaprezentowanie najważniejszych zasad z zakresu higieny głosu (por. Kazanecka, Szkiełkowska 2011; Rokitiańska, Laskowska 2003). Podczas procesu feminizacji lub maskulinizacji głos jest tworzony w sposób, do którego organizm nie był dotychczas przyzwyczajony, a to z kolei rodzi ryzyko przeciążeń i uszkodzeń głosu. By ich uniknąć, terapię należy rozpocząć od wprowadzenia technik relaksacyjnych i ćwiczeń oddechowych oraz od rozgrzewki narządów mowy. Jak zostało to już wcześniej zauważone, to transpłciowe kobiety będą zdecydowanie częściej szukać wsparcia logopedy niż transpłciowi mężczyźni. Istnieje kilka technik ułatwiających podwyższenie brzmienia głosu w celu uzyskania efektu jego feminizacji. Pierwsza z nich polega na **skróceniu toru głosowego** (odcinka od łańdów głosowych do warg). Długość toru głosowego według danych U. Goldstein wynosi 14,1 cm u kobiet i 16,9 cm u mężczyzn, gdzie część ustna obejmuje u kobiet 7,8 cm, zaś u mężczyzn 8,1 cm, pozostała zaś część to jama gardłowa, która u kobiet ma długość 6,3 cm, a u mężczyzn 8,9 cm (Stevens 2000)³. Zaobserwowano bowiem zależność, że im tor głosowy jest krótszy, tym głos jest wyższy, a im tor głosowy jest dłuższy, tym głos jest niższy. Skrócenie toru głosowego można uzyskać za pomocą

³ Można łatwo zauważyć, iż część ustna toru głosowego u kobiet i mężczyzn ma podobną długość (różnica wynosi jedynie 3 mm), a różnica wynosząca 2,6 cm wynika z odmiennej długości odcinka gardłowego, który można modyfikować. W rozprawie A. Trawińskiej (2017, 108) czytamy: „Praca W. Fitcha i J. Giedda, oparta na analizie obrazów z magnetycznego rezonansu dla 129 osób w wieku 2,8–25 lat, identyfikuje również moment zasadniczy dla kształtowania się różnicy w wielkości układu mownego kobiet i mężczyzn, tj. okres dojrzewania (między 10 a 15 r.ż.) – wtedy następuje ponowne, względem tego dokonującego się dla obu płci w okresie między 3 miesiącem a 3 r.ż., obniżenie się krtani, ale tylko u mężczyzn, i to ponowne obniżenie się krtani odpowiada zasadniczo za zróżnicowanie wielkości układu mownego w zależności od płci (*secondary descent of the larynx*; Fitch, Giedd 1999: 1512, 1517, 1519). Przyczyny tego dodatkowego obniżenia krtani u mężczyzn W. Fitch i J. Giedd tłumaczą następująco: »We suggest that this secondary descent represents a sexually dimorphic morphological adaptation to give adult males a more imposing and resonant to females or prepubescent males« (Fitch, Giedd 1999: 1517)”.

m.in. unoszenia krtani, zwierania ścian gardła, ruchów żuchwy, ruchów języka (unoszenie nasady), ruchów warg. Drugi sposób polega na **zmniejszeniu wielkości masy wibrującej w fałdach głosowych**, bo im fałd głosowy jest dłuższy i grubszy, tym wolniej drga i głos percepcyjnie jest niższy, a im fałd głosowy jest krótszy i cieńszy, tym szybciej drga i głos percepcyjnie jest wyższy. Na tym etapie terapeuta może zademonstrować pacjentce różnice w brzmieniu, tak by zrozumiała ona, do jakiego efektu powinna dążyć. Konieczne jest jednak samodzielne eksperymentowanie i szukanie przez pacjentkę własnych możliwości. Trzeci sposób ułatwiający feminizację głosu polega na **zmianie udziału rezonatorów**. Jak tłumaczy Antoni Pruszewicz: „Dźwięk tworzony przez fałdy głosowe jest słaby i bezbarwny, dopiero kiedy przechodzi przez jamy rezonacyjne, ulega wybiórczemu wzmocnieniu, uzyskując odpowiednie natężenie i charakter. Głos jako fala akustyczna powstała w krtani podlega zjawiskom fizycznym: współbrzmienia, czyli rezonansu wymuszonego, oraz odbrzmienia, czyli rezonansu swobodnego” (Obrębowski, Pruszewicz 2019). To właśnie w jamach rezonacyjnych głos nabiera charakterystycznej, unikatowej barwy, która umożliwia rozróżnienie głosu różnych osób nawet wtedy, gdy te głosy mają taką samą częstotliwość i natężenie. Przy pomocy murmuranda (długa fonacja głoski [m] z wyraźnie odczuwanymi wibracjami na wargach i w głowie) można nauczyć się kierować dźwięk ku rezonatorom górnym, głowowym, które nadają głosowi jasne, wyższe brzmienie (w przeciwieństwie do rezonatorów dolnych, piersiowych).

Ponieważ praca nad feminizacją głosu jest w dużej mierze intuicyjna, łatwo o popełnienie błędów grozących groteskowym efektem. Głosy, których należy unikać, zostały opisane przez praktykujące amerykańskie terapeutki jako: „Pani Doubtfire” (niska częstotliwość, zbyt mocny rezonans – w efekcie zabawne nacechowanie), „Myszka Minnie” (falset), „Wiedźma” (wąski rezonans, napięte mięśnie gardła – w efekcie głos skrzeczący, ochrypły), „Szeptacz” (brak udziału fałdów głosowych), „Drag Queen” (unosowanie, zbyt niska częstotliwość).

U transpłciowych mężczyzn konsultacja logopedyczna może być potrzebna, gdy nie doszło do wystarczającego obniżenia głosu w wyniku terapii hormonalnej i mutacji, pacjent odczuwa wysiłek podczas produkcji głosu, pojawiają się trudności z modyfikacją głosu (np. zmianą natężenia, intonacji), głos jest osłabiony po operacji fonochirurgicznej lub gdy doszło do spłycenia oddechu na skutek gwałtownego przyrostu wagi (pod wpływem testosteronu) i/lub stosowania opasek uciskowych.

Nieodzownymi elementami każdej terapii są: regularna kontrola postępów, stopniowe zwiększanie trudności zadań, w tym przede wszystkim wykonywanie ćwiczeń w coraz trudniejszych dla pacjenta sytuacjach społecznych, oraz świadome słuchanie i autokontrola pacjenta. Zazwyczaj spotkania w gabinecie logopedycznym powinny się odbywać raz w tygodniu – terapeuta uczy, jak prawidłowo ćwiczyć, a zasadniczą część pracy pacjent wykonuje samodzielnie (codziennie!) w domu.

Wnioski i dyskusja

Podjęty przez autorki niniejszego artykułu temat otwiera wiele wątków do dyskusji. Jako pierwszy wymienić należy przede wszystkim to, że opieka logopedyczna nad osobami transpłciowymi w Polsce jest problemem nowym i niewątpliwie nie wolno go lekceważyć. Terapia logopedyczna pozwalająca uzyskać głos pasujący do odczuwanej tożsamości płciowej może pomóc pacjentom transpłciowym w osiągnięciu dobrostanu psychicznego. Oprócz tego podjęte w rozdziale zagadnienie wymaga uwzględnienia go w logopedycznych klasyfikacjach zaburzeń mowy, choć zaburzeniem nie jest. Postępowanie logopedyczne w przypadku osób transpłciowych przechodzących tranżycję niewątpliwie powinno być ujęte w akademickich standardach kształcenia logopedów. W tej chwili brakuje specjalistów, którzy byłiby przygotowani na prowadzenie terapii logopedycznej osób transpłciowych. Co więcej, konieczne jest zbudowanie obustronnych standardów współpracy ze środowiskiem laryngologów i foniatorów specjalizujących się w omawianym zagadnieniu, jak również opracowanie opieki logopedycznej nad pacjentami pooperacyjnymi (w tym również tymi, którzy decydują się na zabiegi chirurgiczne poza granicami Polski i póki co tam też wracają po terapię). W samej terapii logopedycznej pacjentów transpłciowych – oprócz uwzględnienia rozmaitych aspektów, które starano się opisać w niniejszym rozdziale – w dużej mierze można adaptować strategie stosowane w przypadkach dysfonii, jak również ćwiczenia z zakresu emisji głosu i logopedii artystycznej. W związku z tym, iż terapia głosu osób transpłciowych nie jest specyficzna językowo, niewątpliwie należy wykorzystywać techniki wypracowane przez logopedów z innych krajów świata, posiadających bogate doświadczenie w pracy z osobami transpłciowymi. Autorki rozdziału pragną wyraźnie podkreślić konieczność szczególnej indywidualizacji terapii w przypadku osób transpłciowych. Feminizacja lub maskulinizacja głosu to długa droga zmian fizycznych, neurofizjologicznych i psychosomatycznych, które przekształcają męski system fonacyjny w żeński lub odwrotnie. Dlatego strategie modyfikacji głosu powinny być zindywidualizowane w zależności od stanu fizycznego danej osoby, pożądanej zmiany wysokości głosu, warunków ekonomicznych i zajmowanych ról społecznych. Dodatkowo logopedzi powinni być przygotowani do podjęcia współpracy z pacjentami na różnych etapach tranżycji, gdyż decyzja o podjęciu terapii zawsze zależy od indywidualnych potrzeb pacjenta. Na podstawie publikowanych doniesień światowych można wnioskować, iż kobiety transpłciowe znacznie częściej poddają się terapii głosu niż zabiegom fonochirurgicznym, ze względu na jej łatwiejszą dostępność i możliwość zastosowania. Niewątpliwie istnieje potrzeba prowadzenia rzetelnych badań naukowych, w tym długoterminowych, poświęconych terapii głosu u osób transpłciowych, co mogłoby w znacznym stopniu przysłużyć się weryfikacji i standaryzacji procedur.

Autorki standardu zdają sobie sprawę, iż przedstawione w niniejszym rozdziale rozważania dotyczą elementarnych, aczkolwiek nieporuszanych dotychczas w polskiej

literaturze, kwestii dotyczących postępowania logopedycznego w przypadku osób transpłciowych przechodzących tranzycję. Jeszcze raz należy podkreślić wagę podjętego problemu, który jest nieobecny w standardach kształcenia logopedów w Polsce, a tym samym w standardach postępowania terapeutycznego. Tymczasem najnowszymi badaniami światowymi obejmowane są już małe dzieci doświadczające dysforii płciowej. W ich przypadku ewentualna tranzycja ma wyłącznie wymiar społeczny, czyli obejmuje na przykład dopasowanie imienia i/lub stroju do odczuwanej tożsamości płciowej (zob. Olson i in. 2022)⁴.

Bibliografia

- Adler R., Hirsch S., Pickering J., 2019, *Voice and Communication Therapy for the Transgender/ Gender Diverse Client. A Comprehensive Clinical Guide*, San Diego: Plural Publishing.
- Avery J., Liss J., 1996, *Acoustic characteristics of less-masculine-sounding male speech*, „Journal of the Acoustical Society of America”, t. 99 (6), s. 3738–3748.
- Bąk I., Bruzgielewicz K., Domeracka-Kołodziej A., Majszyk A., Niemczyk K., 2014, *Tyreoplastyka typu IV w leczeniu głosu u transseksualisty typu M/K*, „Polski Przegląd Otorynolaryngologiczny”, t. 3.
- Borowiec A., 2018, *Sprzężone zaburzenia w układzie ustno-twarzowym. Zasady współpracy w zespole terapeutycznym: ortodonta–logopeda–fizjoterapeuta*, [w:] *Metody terapii logopedycznej*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 1052–1056.
- Davies S., Dacakis G., 2012, *The Trans Women Voice Questionnaire (TWVQ)*. Dostępne w internecie: <https://www.latrobe.edu.au/_data/assets/pdf_file/0005/1146218/TWVQ-Questionnaire-English.pdf>
- Dacakis G., Davies S., Oates J., Douglas J., Johnston J., 2013, *Development and preliminary evaluation of the Transsexual Voice Questionnaire for male-to-female transsexuals*, „Journal of Voice”, t. 27 (3), s. 312–320.
- Demenko G., 2019, *Wprowadzenie do podstaw biolingwistyki*, [w:] *Zarys foniatryi klinicznej*, red. A. Obrębski, A. Pruszewicz, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego, s. 63–80.
- DSM-5, 2013, *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5*, Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne.
- Dysforia i niezgodność płciowa. Kompendium dla praktyków*, 2020, red. B. Grabski, M. Mijas, M. Dora, G. Iniewicz, Warszawa: PZWL Wydawnictwo Lekarskie.

⁴ Dane pochodzą z Trans Youth Project, obejmującego 317 dzieci w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, które przeszły tzw. tranzycję społeczną w wieku od 3 do 12 lat. Uczestnicy przechodzili tranzycję średnio w wieku 6,5 lat. Jak wynika z badania, zdecydowana większość z tej grupy pięć lat później nadal identyfikowała się z wybraną tożsamością płciową, a nie z płcią biologiczną przypisaną przy urodzeniu. Wiele z nich w okresie dojrzewania zaczęło stosować leki hormonalne w celu wywołania zmian biologicznych zgodnych z odczuwaną tożsamością płciową. Badanie wykazało, że 2,5% grupy powróciło do identyfikacji z płcią przypisaną im w chwili urodzenia. Badacze planują kontynuować obserwację tej grupy przez 20 lat po rozpoczęciu ich przemian społecznych.

- Goldstein U.G., 1980, *An articulatory model for the vocal tracks of growing children*, Boston: Massachusetts Institute of Technology.
- Grabias S., 2015, *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk. T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 13–35.
- Hancock A.B., Siegfried L.L., 2019, *Transforming Voice and Communication with Transgender and Gender Diverse People*, San Diego: Plural Publishing.
- Heckmann B., Hess M., 2019, *Stimmfeminisierung. Die Kombination logopädischer Stimmarbeit und der stimmhöhenden Operation Glottoplastik*, „Forum Logopädie”, t. 6, s. 6–13.
- Hirano M., 1981, *Clinical examination of Voice*, Nowy Jork: Springer-Verlag.
- ICD-10, 1990, *Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób*. Dostępne w internecie: <<https://icd.who.int/browse10/2019/en>>
- ICD-11, 2018, *Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób*. Dostępne w internecie: <<https://icd.who.int/en>>
- Jackowska J., Wierzbińska M., 2016, *Fonochirurgia*, [w:] *Laryngologia – wybrane zagadnienia z patologii jamy ustnej, gardła, krtani i okolic*, red. W. Szyfter, Poznań: Termedia Wydawnictwa Medyczne, s. 327–336.
- Kata J., Wiśniewska E., 2021, *Transprzejazny gabinet*, Warszawa: Trans-Fuzja, Fundacja na rzecz Osób Transpłciowych.
- Kazanecka E., Szkiełkowska A., 2011, *Emisja głosu. Wskazówki metodyczne*, Warszawa: Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Kim Hyung-Tae, 2020, *Vocal Feminization for Transgender Women: Current Strategies and Patient Perspectives*, „International Journal of General Medicine”, t. 13.
- Laryngologia – wybrane zagadnienia z patologii jamy ustnej, gardła, krtani i okolic*, 2016, red. W. Szyfter, Poznań: Termedia Wydawnictwa Medyczne.
- Laver J., 1994, *Principles of phonetics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Leaper C., Ayres M., 2007, *A meta-analytic review of gender variations in adults' language use: Talkativeness, affiliative speech, and assertive speech*, „Personality and Social Psychology Review”, t. 11, s. 328–363.
- Linklater K., 2012, *Uwolnij swój głos. Tworzenie obrazów w pracy nad głosem i mową*, Kraków: Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna im. Ludwika Solskiego.
- Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, 2015, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lorenc A., Stempień J., 2022, *Kwestionariusz Samooceny Głosu dla Transpłciowych Kobiet*. Dostępne w internecie: <<https://www.latrobe.edu.au/communication-clinic/resources>>
- Mills M., 2017, *The Voice Book for Trans and Non-Binary People*, Londyn: Jessica Kingsley Publishers.
- Misołek M., Niebudek-Bogusz E., Morawska J., Orecka B., Ścierański W., Lisowska G., 2016, *Problemy głosowe związane z płcią u transseksualistów – aspekty terapeutyczne*, „Endokrynologia Polska”, t. 67, s. 452–455.
- Mitrinowicz-Modrzejewska A., 1963, *Fizjologia i patologia głosu, sluchu i mowy. Rozpoznanie, leczenie i rehabilitacja*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Obrębski A., 2008, *Narząd głosu i jego znaczenie w komunikacji społecznej*, Poznań: Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego.
- Olson K.R., Durwood L., Horton R., Gallagher N.M., Devor A., 2022, *Gender Identity 5 Years After Social Transition*, „Pediatrics”. Dostępne w internecie: <<https://publications.aap.org/pediatrics/article/doi/10.1542/peds.2021-056082/186992/Gender-Identity-5-Years-After-Social-Transition>>
- Rawa-Kochanowska A., 2011, *Poczucie tożsamości płciowej w teorii i badaniach*, Warszawa: Difin SA.

- Rokitiańska M., Laskowska H., 2003, *Zdrowy głos*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Seksuologia*, 2020, red. M. Lew-Starowicz, Z. Lew-Starowicz, V. Skrzypulec-Plinta, Warszawa: PZWL Wydawnictwo Lekarskie.
- Stempień J., 2021, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku osób transpłciowych przechodzących tranzycję*, niepublikowana praca dyplomowa, Materiały Instytutu Polonistyki Stosowanej UW.
- Stevens K.N., 2000, *Acoustic phonetics*, Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Strategie Queer. Od teorii do praktyki*, 2012, red. M. Kłosowska, M. Drozdowski, A. Stasińska, Warszawa: Difin SA.
- Sztumski J., 2020, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Sytuacja społeczna osób LGBT+ w Polsce. Raport za lata 2015–2016*, 2016, red. M. Świder, M. Winiewski, Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii.
- Tanabe M., Tomoyuki H., Honjo I., Isshiki N., 1985, *Surgical Treatment for Androphonia*, „Folia Phoniatica”, t. 37, s. 15–21.
- Toczyńska B., 2019, *Elementarne ćwiczenia dykcji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Trawińska A., 2017, *Charakterystyka akustyczna realizacji miękkiego odpowiednika bezdźwięcznego okluzywu wularnego w polszczyźnie ogólnej*, niepublikowana rozprawa doktorska, Materiały Polskiej Akademii Nauk, Instytut Sławistyki.
- WPATH [Światowe Stowarzyszenie Specjalistów (-ek) do spraw Zdrowia Osób Transpłciowych], 2012, *Standardy opieki zdrowotnej dla osób transseksualnych, transpłciowych i różnorodnych płciowo*. Dostępne w internecie: <<https://www.wpath.org/publications/soc>>
- Wysocka M., 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadkach osób z czynnościowymi zaburzeniami głosu*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 603–623.
- Zarys foniatrii klinicznej*, 2019, red. A. Obrębowski, A. Pruszewicz, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego.

**DYGRESJA.
Z ZAGADNIEŃ WSPÓŁCZESNEJ
KOMUNIKACJI JĘZYKOWEJ**

Paweł Nowak

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Katedra Komunikacji Medialnej

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8267-1198>

Między skutkiem a intencją. Pragmalingwistyka odbiorcy i odbiorczyni w interakcjach językowych i społecznych

Between outcome and intent. Recipient pragmalinguistics in linguistic and social interactions

Streszczenie: Artykuł jest próbą opisu zmiany w komunikacji i pragmalingwistyce XXI w., której przyczyną jest koniec kultury języka i druku oraz rewolucja wizualno-technologiczna. Efektem tej zmiany jest przeniesienie w wypowiedziach językowych ciężaru gatunkowego z intencji na skutek i uczynienie z komunikacji językowej komunikacji odbiorcy/czyni, za którą w dalszym ciągu odpowiedzialność ponosi nadawca/czyni. Potrzeba wprowadzenia tej zmiany dotyczy zwłaszcza komunikacyjnej przestrzeni publicznej, w której spotykają się osoby o bardzo różnych kompetencjach językowych i ogólnokomunikacyjnych. W artykule znajduje się opis warunków skuteczności porozumiewania się między ludźmi w tej przestrzeni. Za pomocą metafory topograficznej ukazano, na czym polega efektywna komunikacja na mokradłach i bagnach komunikacyjnych, nizinach i równinach, płaskowyżach i wyżynach oraz szczytach i lodowcach komunikacyjnych oraz pomiędzy mieszkańcami/kami tych różnych krain.

Słowa kluczowe: kultura druku, kultura obrazu, komunikacja nadawcy, komunikacja odbiorcy, pragmalingwistyka, intencja, skutek, poznawczo-komunikacyjny porządek rzeczy, komunikacyjna przestrzeń publiczna, topograficzna metafora komunikacyjnej przestrzeni publicznej

Summary: This article is an attempt to describe the changes in communication and pragmalinguistics in the 21st century that stem from the end of language and print culture, and from the visual-technological revolution. The result of these changes is an importance weight shift in linguistics statements, from intent to outcome, and making linguistic communication into recipient communication for which the sender is still responsible. The need to introduce this change especially concerns communicational public space where people of very different linguistic and general communicational competencies come together. This article contains a description of the conditions where communication between people in this space is successful. By means of topographic metaphor, it is shown what

effective communication is about in the communication wetlands and swamps, lowlands and plains, plateaus and highlands, and communication peaks and glaciers as well as between the inhabitants of these different lands.

Keywords: print culture, image culture, sender communication, recipient communication, pragmalinguistics, intent, outcome, cognitive-communicational order of things, communicational public space, topographic metaphor of communicational public space

Wprowadzenie

Czas przed XXI w., a zwłaszcza wiek XIX i XX, to okres rządów języka. W dodatku mniej więcej do połowy XX w. była to w codziennej przestrzeni publicznej władza niemalże absolutna, bo to za pomocą słów i reguł językowych przekazywano informacje, wyrażano emocje, tworzono więzi i relacje, wywierano wpływ na odbiorcę/czynię, używając do tego różnorodnych mechanizmów językowych i strategii komunikacyjnych. I choć słowo pisane ustępowało często słowu mówionemu, otoczonemu muzyką albo innymi dźwiękami (w radiu) lub uzupełnianemu przez obraz i dźwięk (w telewizji), to wielobarwność i różnorodność językowa wypełniała przestrzeń publiczną i zapełniała kanały komunikacyjne zarówno komunikacji prywatnej, jak i komunikacji masowej (publicznej).

Ten wyjątkowy status języka jako najlepszego i najbardziej bogatego kodu komunikacyjnego potwierdzała w owym czasie sztuka, media, administracja, urzędy, ekonomia, polityka, służba zdrowia i wszystkie inne obszary działalności człowieka. Przez dominującą jednokodowość każda osoba nasiąkała różnymi formami i poziomami języka, bo i literatura, i prasa, i tradycyjne media elektroniczne (radio i telewizja) używały języka wykoncypowanego, wyjątkowego, literackiego, w specjalny sposób estetycznego i wzorcowego¹. To z pewnością nie był czas audycji na żywo, z wystąpieniami osób, które nie były do tego wcześniej przygotowane, a wręcz które nie zajmowały się zawodowo mówieniem i pisaniem albo nie ćwiczyły swojej kwestii aż do skutku. Nadawcami/czyniami w mediach i w przestrzeni publicznej była tylko niewielka grupa osób, wybrańców i wybranek, które tworzyły kanony i modele komunikacyjne i nie musiały zastanawiać się nad tym, czy ktoś je rozumie czy nie. Każdy z tych komunikatów miał objaśnioną wcześniej odbiorcom i odbiorczyniom przez rzeczników/czki opinii (prowadzących program, inteligencję lokalną itp.) intencję, której nie trzeba było rozumieć bardziej szczegółowo i niuansowo.

¹ Warto przypomnieć ogólnonarodową dyskusję o karierze prezentera telewizyjnego i festiwalowego Lucjana Kydryńskiego ze względu na jego „francuskie r” czy zarzuty formułowane już w XXI w. pod adresem radiowej dziennikarki Anny Gacek ze względu na jej seplenienie.

To język czynił te osoby ważniejszymi od innych, podkreślał ich wyjątkowość, wynikającą również z tego, że w ogóle jako nieliczne to one miały dostęp do komunikacyjnej przestrzeni publicznej jako nadawcy/czynnie, a liczba komunikatów, które mógł/a i/lub musiał/a poznać każdy/a odbiorca/czyni też była znikoma i nieproporcjonalnie mniejsza niż dzisiaj.

Język a inne kody komunikacyjne w XXI w.

Rok 1993 i założenie w Polsce pierwszej, tekstowej strony www zmienił uświęcony przez stulecia porządek komunikacyjny. Z każdym rokiem grono nadawców i nadawczyń coraz bardziej się rozszerzało, odbierając tworzeniu komunikatów językowych w przestrzeni publicznej ekskluzywność, wyłączność i literackość. Czaty, mejle, fora internetowe uniemożliwiały w zasadzie komunikację nastawioną na estetykę i ornamentowość, a teksty o takich cechach były piętnowane przez innych/e użytkowników/czki Internetu za zarozumiałość nadawców/czyni i niezrozumiałość przekazów oraz za zabieranie czasu odbiorcom przez zbyt skomplikowane i rozbudowane frazy.

Najważniejszym kodem stawał się stopniowo obraz, najlepiej połączony z dźwiękiem, ale raczej instrumentów i natury, a nie słów. Język, w którym nadawcy/czynnie wszystko bardzo szczegółowo opisują, uczą mniej kompetentnych użytkowników i użytkowniczkich form i reguł językowych, przybliżają im i oswajają ich/je z zasadami działania państwa, próbują uczynić z nich świadomych obywateli, znających prawo, reguły ekonomii, zjawiska społeczne itp., stał się nieefektywny i jest coraz mniej wydolny. Większość użytkowników/czek współczesnego języka polskiego² odbiera taki język z nieufnością i niechęcią, bo jest dla nich zaprzeczeniem równości komunikacyjnej, interpersonalności i emocjonalności/uważności.

W odróżnieniu od języka obraz i dźwięk zrównują nadawców i nadawczynie oraz odbiorców i odbiorczynie. W czasie, gdy filmy i utwory muzyczne nagrywa się telefonem komórkowym lub równie łatwo dostępnymi urządzeniami i rozpowszechnia jednym kliknięciem w sieci, komunikacja językowa złożona z setek tysięcy jednostek leksykalnych i jeszcze większej liczby form gramatycznych różnicuje, a nie upodabnia do siebie jego użytkowników i użytkowniczkich. Różny stopień trudności komunikatów językowych powoduje, że można w wielu z nich dostrzec przewagę intencji nad skutkiem. Nadawcy i nadawczynie tradycyjnych, XX-wiecznych lub wzorowanych na nich komunikatów językowych dostrzegają przede wszystkim intencję, myślą o celu swojej komunikacji, nie uwzględniając w wystarczającym stopniu, zwłaszcza w komunikacyjnej przestrzeni publicznej, różnorodności kompetencyjnej odbiorców i odbior-

² Przy tym tempie zmian cywilizacyjnych, kulturowych, komunikacyjnych i społecznych „współczesnego” oznacza maksymalnie pięć lat wstecz.

czyń przygotowanych przez nich/nie tekstów. Często zakładali i zakładają, że ich trudniejszy, bardziej elegancki sposób komunikacji jest lepszy, zgodny z jakąś normą kulturową³, której istnienie uznają za oczywiste, a nawet domagają się jej znajomości i respektowania od swoich odbiorców i odbiorczyń.

Te nieistniejące, przynajmniej w świadomości większości osób komunikujących się w przestrzeni publicznej, normy kulturowe przekładają się także na różne rozumienie interpersonalności i związanej z nią komunikacji interpersonalnej.

Z jednej strony komunikacja interpersonalna to ‘komunikacja między ludźmi od dwóch osób do nieskończenie wielkiej ich liczby’⁴, która nastawiona jest na realizację intencji, ma XX-wieczne racjonalne i werbalne podstawy, ale wymaga od osób w niej uczestniczących kompetencji językowej na poziomie dla większości z nich całkowicie niedostępnym.

Z drugiej strony komunikacja interpersonalna w swej psychologicznej, werbalnej, niewerbalnej i parawerbalnej XXI-wiecznej wersji to ‘komunikacja między 2–6/8 osobami, zaangażowana, aktywna, uważna, emocjonalna, reaktywna, asertywna’⁵, ukierunkowana na reakcje odbiorców i odbiorczyń, rozumiejąca ich różnorodność i zróżnicowanie potrzeb, szukająca w przestrzeni publicznej terytorium, na którym taka forma porozumiewania się będzie powszechna, możliwa i skuteczna.

Upowszechnienie takiej wersji komunikacji wymaga ekonomii poznawczej, bo miejsce nadmiaru informacji i danych szczegółowych zajmuje w niej uważność, rozumienie potrzeb odbiorców, skupienie się jakości, a nie ilości komunikacji, uczynienie w komunikacji w przestrzeni publicznej ważniejszym odbiorcy i odbiorczyni niż nadawców i nadawczyń, instytucji i przepisów, które regulują tę komunikację na poziomie meta, a same dostarczają i oczekują wiedzy deklaratywnej (*wiedzy że*). Tymczasem odbiorcy i odbiorczynie potrzebują wiedzy proceduralnej (*wiedzy jak*)⁶,

³ Trudno znaleźć taki współczesny i nowoczesny regulamin komunikacyjny. Z mojej perspektywy zawiera on dwie zasady: 1. Nie można w wypowiedziach publicznych być bardzo wulgarnym, ale trudno zdefiniować, gdzie jest granica tego *bardzo*, bo „jestem wkurwiona” Joanny Jaśkowiak podczas strajku kobiet w marcu 2017 r. dla części osób jest już daleko poza tą granicą, a dla innych całkowicie w nich się mieści. 2. Nie można w wypowiedziach publicznych używać słów i konstrukcji niezrozumiałych dla większości osób, ale gdy czytam w różnych mediach o tym, że *sprzedaż, notowania, dochody* itp. *pikowały w górę* nie wiem, gdzie jest granica tej niezrozumiałości i czy błędy językowe są także w tych regułach, jeśli ludzie rozumieją *pikować* jako ‘gwałtowny ruch, nieważne w którą stronę’? Natomiast za naruszenie tej reguły uznaję zawsze autoprezentacyjne, snobistyczne „mudrzenie się” nadawcy, czyli używanie w przestrzeni publicznej bez wyjaśnienia wyrazów typu *deflacja, illokucja, reasumpcja, cedent* czy *Stawiennictwo jest niezbędne celem przesłuchania Pani w charakterze strony w przedmiotowej sprawie*.

⁴ W taki sposób definiuje komunikację interpersonalną m.in. Stanisław Grabias (por. Grabias 2019).

⁵ Tego rodzaju definicje komunikacji interpersonalnej można znaleźć m.in. w pracach Johna Stewarta (por. Stewart, red., 2014) i książce Kevina J. Barge’a, Shewryn P. Morreale i Briana H. Spitzberga (2021).

⁶ Por. Łompieś 2017: 83–94.

uporządkowania faktów i działań od najważniejszych do najmniej ważnych, fakultatywnych, a nie obligatoryjnych, dodatkowych objaśnień i powiązań, emocjonalnie racjonalnej selekcji i hierarchii przekazywanych adresatom i adresatkom komunikatorów, a zwłaszcza uwzględniania ich pragmatyczności TU i TERAZ⁷ w komunikacyjnej przestrzeni publicznej trzeciego dziesięciolecia XXI w.

Komunikacyjna przestrzeń publiczna

Przestrzeń publiczna współczesnej komunikacji⁸ to kraina przede wszystkim potrzeb odbiorczych i możliwości komunikatorów i komunikatorek, to także w znacznie mniejszym stopniu terytorium ich chęci i ambicji poznawczo-interpersonalnych, a z pewnością w najmniejszym stopniu to obszar konieczności i wymagań odnadawczych wobec odbiorców/czyń i nadawczych wobec siebie.

Taka specyfika współczesnego polskiego uniwersum komunikacyjnego wynika z różnorodności osób posługujących się na co dzień językiem polskim czy komunikujących się za pomocą innych systemów znakowych i ich kompetencji w tym zakresie oraz innych podstaw i zasad funkcjonowania tej poznawczo-komunikacyjnej krainy. Tworząc mapę tego uniwersum, można w nim dostrzec cztery krainy geograficzne.

⁷ Obecny w procedurach prawniczych od dziesięcioleci zapis, według którego twórca dokumentu prawnego i prawniczego powinien przywołać przepis, na którym się opierał, jest idealnym przykładem różnicy pomiędzy XX-wieczną intencjonalnością a XXI-wieczną skutkownością/efektywnością. W pragmalingwistyce prawniczych nadawców i nadawczyń czasownik *przywołać*, który w *wsjp.pl* oznacza zarówno 'książk. przypomnieć', jak i 'książk. przytoczyć w wypowiedzi', wykorzystuje się jedynie w tym drugim znaczeniu i przepisuje całe rozbudowane passusy często kilkuparagrafowej ustawy lub kilkupunktowego rozporządzenia. Natomiast pragmalingwistyka odbiorcy sięga do bardziej popularnego współcześnie znaczenia tego czasownika i oznacza wskazanie nazwy ustawy, numeru rozporządzenia oraz miejsca, w którym osoba tego potrzebująca będzie mogła się z nimi szczegółowo zapoznać.

⁸ Przestrzeń publiczna trzeciego dziesięciolecia XXI w. wyznaczana jest nie tylko przez komunikację, ale także przez inne, często szersze, ponadkomunikacyjne zjawiska społeczne, ekonomiczne, polityczne i kulturalne. Jednak najważniejszym jej składnikiem jest komunikacja, która wykracza poza tradycyjne ramy tej przestrzeni, rozumianej dotychczas jedynie jako przestrzeń komunikacji społecznej, ponieważ poza mediami, komunikacją polityczną, kulturalną, marketingową głównie Internet i sieci komórkowe wprowadziły do niej komunikaty, które kiedyś były prywatne, a dziś są prywatno-publiczne albo publiczno-prywatne i wpływają na wiedzę, wolę i emocje osób w niej żyjących w równym, czasami nawet w większym stopniu niż profesjonalne przekazy dziennikarskie, polityczne czy marketingowe.

Prostacki porządek rzeczy⁹ i polszczyzna rzeczywiśta – bagna, mokradła i trzęsawiska komunikacyjne w polskiej, komunikacyjnej przestrzeni publicznej

Pierwszą z nich są bagna i mokradła komunikacyjne, na których porozumiewanie się odbywa się w nieakceptowany przez przestrzeń publiczną sposób¹⁰. To raczej przedmurze/pas graniczny tej krainy niż jej część. Według badań pracowników i pracowników Uniwersytetu Łódzkiego i Uniwersytetu Wrocławskiego na co dzień żyje na tych trzęsawiskach ponad połowa Polek i Polaków. Ich sposób komunikacji, nazywany przez badaczy i badaczki *polshczyzną rzeczywiśtą*¹¹, wykorzystuje jedynie około 300 słów, wśród których najczęściej używanymi są cztery wulgaryzmy (*jebać*, *chuj*, *pierdolić* i *kurwa*) oraz ich derywaty słowotwórcze, a pozostałe słowa, połączone z poprzednimi czterema, służą do aktualizacji codziennych ram, skryptów i scenariuszy komunikacyjnych typu: podróż, zakupy, szkoła, obiad. To język niepoprawny, konkretny, pozbawiony abstrakcji, ekonomiczny, ale jednocześnie w wyjątkowy sposób wykorzystujący różne rodzaje kontekstu, a zwłaszcza kontekst sytuacyjny, do ujednoznacznienia tych niezwykle wieloznacznych wyrazów. To, pomimo swej „mułowości/szlamowości”, a może właśnie dzięki niej, język niezwykle komunikatywny – intencjonalno-skutkowy. Przeznaczony w dalszym ciągu do komunikacji prywatnej, choć są przez niektóre osoby i grupy (np. raperów i raperki) podejmowane próby wprowadzenia go do uniwersum komunikacyjnej przestrzeni publicznej, w której ze względu na swoją estetyczność, niepoprawność i kontekstowość zupełnie nie zdaje egzaminu. W komunikacji prywatnej natomiast, tak jak podczas podróży po moczarach, porozumienie wymaga podążania wytyczoną i znaną ich mieszkańcom i mieszkańcom ścieżką między trzęsawiskami i bagiennymi zapadniami, a zatem to nieustanne uzgadnianie sensów, celów i skutków komunikacji między jej uczestnikami. Ta efektywność prostej polshczyzny u mieszkańców i mieszkank bagien jest z kolei estetyczną i społeczną porażką komunikacyjną dla osób zamieszkujących pozostałe krainy.

Z kolei nieumiejętność i nieporadność komunikacyjna mieszkańców i mieszkank bagien i trzęsawisk językowych w komunikacyjnej przestrzeni publicznej wynika przede wszystkim z konieczności odrzucenia prostackiego porządku rzeczy (PPR) i wulgarne, nieestetyczne, agresywne i brutalne na różnych poziomach języka i relacji społecznych sposobu komunikacji werbalnej, gdy próbują się oni/one

⁹ Szerzej o problematyce komunikacyjnych i poznawczych porządków rzeczy piszę w swojej książce (Nowak 2020).

¹⁰ *Depresyjny* zarówno w metaforycznym, geograficzno-orientacyjnym sensie, jak i w psychologiczno-psychiatrycznym, bo to komunikacja wywołująca smutek i rozpacz, na którą nawet współczesna przestrzeń publiczna nie wyraża zgody ze względu na jej szlam i błoto, czyli wulgarność, grubiaństwo, niepoprawność i niechlujstwo.

¹¹ Por. JanKomunikant 2011.

komunikować z pozostałymi osobami, zamieszkującymi komunikacyjną przestrzeń publiczną.

Ubóstwo języka oznacza bowiem ograniczoność i niewystarczalność realizowanych przez osoby używające codziennie polszczyzny rzeczywistej strategii poznawczo-komunikacyjnych i budowanie niewystarczających i niezrozumiałych komunikatów o różnych celach. Prostacki porządek rzeczy, jako taka właśnie strategia, wystarcza do podstawowego i kontekstowego informowania o rzeczywistości oraz wywierania wpływu, ale nie sprawdza się jako budowanie relacji i więzi oraz konstruowanie akceptabilnych estetycznie dla odbiorców i odbiorczyń z innych krain tekstów. Stąd komunikaty, które z perspektywy zamieszkujących mokradła nadawców i nadawczyń mają jasną i oczywistą intencję, pomimo zrozumiałości celów komunikacyjnych przez odbiorców i odbiorczynie spoza bagien są odrzucane zarówno z powodu prostactwa poznawczego, jak i niepoprawności, nieestetyczności i nieakceptowalności takiego języka w komunikacyjnej przestrzeni publicznej.

Naturalny porządek rzeczy i użytecznościowy język publiczny – niziny i równiny komunikacyjne w polskiej, komunikacyjnej przestrzeni publicznej

Wstęp do komunikacyjnej przestrzeni publicznej wymaga od osób z bagien i mokradeł odrzucenia wulgarnej, grubiańskiej i prostackiej części polszczyzny rzeczywistej, przekroczenia wyznaczonych przez nią granic ekonomii poznawczej i komunikacyjnej, podjęcia o wiele większego niż na co dzień wysiłku językowego, aby móc wkroczyć na komunikacyjne niziny i równiny. Dla wielu osób komunikacyjna przestrzeń publiczna także współcześnie w prototypowy sposób realizuje wzorzec komunikacji społecznej/publicznej, a nie komunikacji interpersonalnej/prywatnej, a zatem to nadawca/nadawczynie samodzielnie ustala cel porozumiewania się i dąży do jego zrealizowania, nie bacząc nadmiernie na możliwe niepowodzenia komunikacyjne czy nieprzewidziane efekty dodatkowe.

Wy tłumaczeniem tego rodzaju błędów i nieskuteczności komunikacyjnej jest masowość oraz heterogeniczność odbiorców, a także odbiorczyń. Masowość usprawiedliwia fakt, że jakaś część nie zareagowała prawidłowo albo zupełnie inaczej niż przewidywali/ły nadawcy i nadawczynie, bo przecież inna, a często nawet większa część świetnie odczytała intencję komunikatów. Heterogeniczność tłumaczy pozornie, że nie wszyscy/tkie byli/ły w stanie odkryć prawdziwą intencję komunikatów, bo przecież ludzie są różni.

Język i komunikacja nizin i równin komunikacyjnej przestrzeni publicznej nie przyjmuje tych wyjaśnień za wystarczające. Błędy i niefortunności komunikacyjne na ich terytorium są efektem ignorowania, wpisanych w istotę nizin i równin nie tylko językowych, równorzędności i podmiotowości (widoczności i słyszalności) odbiorczej

i nadawczej, poczynienia błędnych założeń poznawczych oraz irracjonalnego utrwalania konieczności literackości każdej wypowiedzi językowej w komunikacyjnej przestrzeni publicznej.

Warunkiem odrzucenia tych w większości nieaktualnych założeń poznawczo-komunikacyjnych jest posługiwanie się na tych terytoriach naturalnym porządkiem rzeczy (NPR). Ta strategia poznawczo-komunikacyjna została zbudowana na potocznym rozumieniu rzeczywistości, sięgającym po zdroworozsądkowe i racjonalne skrypty, scenariusze i ramy poznawcze, odsyłające do doświadczenia życiowego każdej osoby. Jeśli zaś zjawisko nie ma w nim swojego codziennego odpowiednika, a w świadomości odbiorcy/czyni nie ma jego kompletnego i/lub wystarczającego scenariusza komunikacyjnego i zachowaniowego, wtedy nadawca/czyni tworzy poznawczą i komunikacyjną analogię do najbardziej zbliżonego zjawiska codziennego, zastrzegając oczywiście, że to jedynie przybliżenie i uproszczenie¹².

Można więc na równinach komunikacyjnej przestrzeni publicznej wykorzystać w pełni obrazowość i emocjonalność języka naturalnego i połączyć je z bardzo wysoką zrozumiałością, jednoznacznością i skutecznością komunikacji, o ile nadawcy/czynie sięgną w porozumiewaniu się z odbiorcami/czyniami wypowiedzi po niektóre heurystyki poznawcze i język publiczny. Wśród trzech podstawowych heurystyk wskazanych przez Stephena C. Levinsona¹³ najważniejsza dla równin komunikacyjnych jest heurystyka druga: „Co jest zwyczajnie opisane, stereotypowo przebiega”, ponieważ wskazuje na potrzebę, nawet wbrew chęciom i ambicjom nadawczym, komunikacji językowej zgodnej z semantycznymi stereotypami opisowymi oraz transparentnej formalnie – oczywiście w sposobie użycia wyrazów i konstrukcji językowych w ramach i scenariuszach codziennych sytuacji tego rodzaju. A przez wykorzystanie analogii w wypadkach niecodziennych w tej części komunikacyjnej przestrzeni publicznej respektowana jest także heurystyka Ludwika Wittgensteina¹⁴: „Czego nie da się wytłumaczyć, to nie ma sensu”.

Przy tych założeniach naturalny i bezwarunkowy jest wybór do komunikacji języka, który można określić *językiem publicznym*¹⁵. Ta część systemu języka polskiego składa się z około 3000–7000 słów, łączonych w konstrukcje językowe i wypowiedzenia regułami zaczerpniętymi z normy szkolnej/użytkowej, a nie z normy wzorcowej. Język publiczny jest zatem zrozumiały dla każdego, prosty, ale nie prostacki, ekonomiczny, poprawny potocznie, konkretny i zrozumiałe abstrakcyjny, racjonalnie emocjonalny oraz skuteczny.

¹² Warto używać przy tym słów i konstrukcji typu: *mówiąc prościej, upraszczając, X jest (trochę) podobne do Y, można to porównać do*.

¹³ Por. Levinson 2010.

¹⁴ Por. Wittgenstein 1998.

¹⁵ Terminu „język publiczny” używam w znaczeniu ‘dostępny dla każdego’ w opozycji do języka prywatnego ‘dostępnego dla wybranych, do komunikacji ze znajomymi lub w sytuacjach nieformalnych’.

Osoby, dbające o skuteczność swojej wypowiedzi na równinach komunikacyjnych, nawet jeśli mają znacznie szerszą i bogatszą kompetencję językową, rezygnują z naturalnej dla nich literackości/ornamentowości wypowiedzi, w sprawach codziennych i bytowych uwalniają intencję swoich wypowiedzi od ciężaru Kwintylianskiej retoryki, mając pewność, że w obecnych uwarunkowaniach kontekstowych spowoduje to zrównanie intencji i skutku, czyli wywoła u odbiorcy/czyni właściwą, zaplanowaną reakcję¹⁶.

Retropiczny porządek rzeczy i literacki język retropiczny – płaskowyzę i wyżyny komunikacyjne w polskiej, komunikacyjnej przestrzeni publicznej

Tęsknota za dominacją języka w komunikacji i literacką frazą realizmu XIX i XX w. doprowadziła w komunikacyjnej przestrzeni publicznej do osiedlenia się przez niewielką część użytkowników/czek języka polskiego na płaskowyzach i wyżynach komunikacyjnych.

Z perspektywy osób z tej krainy język jest bardzo ważnym składnikiem i wyznacznikiem roli społecznej, pozycji w grupie, dowodem elitarności lub egalitarności tego/tej, który/a się nim posługuje. Jednocześnie jako strategia poznawczo-komunikacyjna odcina się od rewolucji technologiczno-komunikacyjno-kulturowo-cywilizacyjnej XXI w. i komunikuje odbiorcy/czyni retropiczny porządek rzeczy (RPR).

Komunikaty zbudowane w oparciu o RPR są ornamentowe, skomplikowane składniowo, trudne w odbiorze, w pełni zrozumiałe tylko dla niewielkiej grupy odbiorców/czyń. Dla osób, wywodzących się z wyżyn i pagórków komunikacyjnej przestrzeni publicznej retropiczny porządek rzeczy składa się z samych znanych im od dziesięcioleci scenariuszy i ram komunikacyjnych, automatyzmów poznawczych i komunikacyjnych, których z reguły nie chcą i nie potrafią zmienić oraz uznać za nieaktualne i niepotrzebne. Uważają je bowiem za przejaw kultury i dbałości o piękno języka polskiego.

Nastawienie na skutek aktu komunikacji i uznanie służebnej funkcji intencji w porozumiewaniu się na obszarach równinnych komunikacyjnej przestrzeni publicznej wymaga od użytkowników/czek RPR rezygnacji z większości leksemów, tworzących ich idiolekt szacowany na 25–35 000 jednostek leksykalnych, a także wyłączenie

¹⁶ Świadomie i specjalnie zaznaczyłem, że równiny komunikacyjne dotyczą sytuacji codziennych i bytowych – mediów, edukacji, spraw urzędowych, prawnych czy finansów albo pracy. W takich warunkach w roku 2022 uważam za bezprzedmiotowe rozmowy o wysokich, estetycznych oczekiwaniach osób uczestniczących w komunikacji na takie tematy. Nadmiarowość komunikatów i niezwykła dynamika życia codziennego powoduje, że argument *nie mam czasu, żeby pisać to bardziej skomplikowanie, skoro zrozumiesz to nawet lepiej, gdy będzie napisane prosto i poprawnie* jest z perspektywy skuteczności komunikacyjnej całkowicie wystarczający.

z użytku części reguł i form należących do normy wzorcowej¹⁷. Mówiąc metaforycznie, gdy mieszkańcy/nki bagien komunikacyjnych muszą się z nich językowo wydobyć, to mieszkańcy/nki wyżyn komunikacyjnych muszą z nich zejść, czyli spotkać się na równej (równorzędnej) płaszczyźnie równinnej.

Specjalistyczny porządek rzeczy i język specjalistyczny – lodowce i szczyty komunikacyjne w polskiej, komunikacyjnej przestrzeni publicznej

Jeszcze mniejszą grupę tworzą w komunikacyjnej przestrzeni publicznej specjaliści/stki z różnych dziedzin, którzy/e z perspektywy strategii poznawczo-komunikacyjnej oraz języka zamieszkują niedostępne dla większości szczyty górskie i lodowce. W komunikacyjnej przestrzeni publicznej pojawiają się jako eksperci/tki, które i intencjonalnie, i skutkowo muszą nauczyć się przełączania ich specjalistycznego porządku rzeczy (SPR) na naturalny porządek rzeczy (NPR), a języka specjalistycznego na język publiczny.

Analiza komunikacji eksperckiej wskazuje, że głównym celem/intencją oddziaływania mieszkańców/nek gór jest przekazywanie informacji oraz związane z ich dostarczeniem wywieranie perswazyjnego wpływu na odbiorców/czynie. Jednak gdy wykorzystują do tego specjalistyczny porządek rzeczy i język specjalistyczny, skuteczność takiej komunikacji jest praktycznie żadna. SPR jako strategia komunikacyjno-poznawcza gwarantuje jedynie hierarchiczną/wertykalną relację informacyjną, która z pewnością nie jest komunikacyjna, a już absolutnie nie ma charakteru interpersonalnego. Dodatkowo język specjalistyczny jest oparty na nieskończonym zasobie słownictwa terminologicznego, zrozumiałego tylko dla specjalistów z danej dziedziny, a to świadczy o wtajemniczeniu, dostępnym jedynie dla nielicznych. Ten sposób komunikacji werbalnej jest pozbawiony emocji, „świadomie” niepoprawny i zdaniem jego użytkowników niepodlegający normom, nieekonomiczny, wymagający wyjaśnień w innym języku komunikacyjnej przestrzeni publicznej.

W swojej ortodoksyjnej wersji to język i komunikacja nastawiona na intencje, których jedynym skutkiem jest autoprezentacja, wertykalność i dominacja, a nie zrozumienie i oddziaływanie. Mieszkańcy i mieszkanki gór i lodowców formułują komunikaty (a bardziej przekazy) językowe do odbiorców/czyń zamieszkujących równiny i niziny, ale robią to co najmniej z poziomu wysokiego zamku znajdującego się na wzgórzu, obwarowanego językiem literackim i specjalistycznym, a nie schodzą na równiny i nie używają języka publicznego.

¹⁷ Doświadczenia dydaktyczne z urzędnikami oraz pracownikami administracji i wymiaru sprawiedliwości różnych szczebli i w różnym wieku przekonują mnie o jeszcze jednej cesze mieszkańców/nek wyżyn komunikacyjnych – irracjonalnym przekonaniu o znajomości normy i jej niezmienności od wielu lat. Prowadzi to, niestety, do kolejnego problemu ze skutecznością komunikacji, i to nie tylko z osobami z bagien i nizin komunikacyjnych.

Zakończenie

Geograficzna, a może nawet bardziej topograficzna, metafora komunikacyjnej przestrzeni publicznej, wykorzystująca ukształtowanie i rzeźbę terenu pozwoliła wyodrębnić cztery rodzaje użytkowników/czek języka ze względu na ich kompetencje językowe i w oczywisty sposób wynikające z nich strategie poznawczo-komunikacyjne. Począwszy od bagien i trzęsawisk, przez równiny i niziny oraz płaskowyże i wyżyny, a na górach i lodowcach skończywszy, każde z tych terytoriów, a w zasadzie jego mieszkańcy/nki mogą komunikować się interpersonalnie w sposób odpowiadający kulturowym i społecznym wymogom XXI w. Za każdym razem będzie to jednak wymagało od większości z nich zmiany w sposobach i nawykach językowych i pozajęzykowych.

O wielu aspektach konieczności i potrzeby tych zmian była już mowa, natomiast wszystkie opisane czynniki i zjawiska prowadzą do oczywistego wniosku o przesunięciu współcześnie ciężaru gatunkowego komunikacji z intencji na skutek¹⁸. Pomimo to odpowiedzialność za jakość komunikacji nadal spoczywa na nadawcy/czyni, ale stałym warunkiem „na wejściu”/wstępnym we współczesnej komunikacji jest znajomość odbiorcy/czyni, a w przypadku komunikacji społecznej zestaw cech odbiorczych osoby najmniej kompetentnej językowo i pozajęzykowo spośród wszystkich, do których może i/lub ma trafić konkretny przekaz lub komunikat.

Miarą jakości komunikacji w komunikacyjnej przestrzeni publicznej nie jest już ani sposób przekazu, ani jego intencja, ani inne czynniki i uwarunkowania kulturowo-społeczno-cywilizacyjne. W 2022 r., a według mnie także w latach następnych, jedynym/ą, pierwszym/ą i ostatnim/ą sędzią oceniającym akt mowy/komunikacji jest jego odbiorca/czyni, a jedynym i niepodważalnym kryterium oceny jest jego efekt/skutek odarty z anachronicznego alibi komunikacyjnego – *nie to chciałem/am powiedzieć; źle mnie zrozumiałeś/aś; nie wiedziałem/am, że zrobię ci tym przykrość; nie wiedziałem/am, że tak na to zareagujesz* itp. itd.

Bibliografia

- Barge K.J., Morreale S.P., Spitzberga B.H., 2021, *Komunikacja między ludźmi*, tłum. P. Izdebski, A. Jaworska-Surma, D. Kobylińska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- JanKomunikant, 2011, *Słownik polszczyzny rzeczywistej (siłą rzeczy – fragment)*, Łódź: Primum Verbum.
- Levinson S.C., 2010, *Pragmatyka*, tłum. T. Ciecierski, K. Stachowicz, Warszawa: PWN.

¹⁸ Można byłoby pewnie mówić o „zwrocie/przewrocie efektywnym/skutkowym” albo o „zwrocie/przewrocie odbiorczym” w pragmalingwistyce i pragmatyce komunikacji.

-
- Łompiś J.B., 2017, *Uwagi o metapoznaniu, metawiedzy i metakompetencji*, „Lingwistyka Stosowana” 21: 1, s. 83–94.
- Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, 2014, red. J. Stewart, tłum. J. Suhecki, P. Kostyło, J. Kowalczyńska, J. Rączaszek, A. Kochańska, J. Doktor, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak P., 2020, *Naturalny porządek rzeczy w języku*, Warszawa: Krajowa Szkoła Administracji Publicznej.
- Wittgenstein L., 1998, *Niebieski i brązowy zeszyt*, tłum. A. Lipszyc, Ł. Sommer, Warszawa: Wydawnictwo Spacja.

Wystarczy baczne, obiektywne spojrzenie na współczesną polską logopedię, by bez cienia wątpliwości wyodrębnić jej przedmiot badań, czyli biologiczne uwarunkowania języka i zachowań językowych, precyzyjnie zhierarchizować układ diagnostycznych, prognostycznych i anagnostycznych celów ją konstytuujących, odróżnić procedury postępowania praktycznego od procedur badawczych. Wymienione kroki konceptualizacyjne (wyodrębnianie, hierarchizowanie, różnicowanie), gwarantujące powodzenie procesów poznawczych, nawet bez odwoływania się do kilkudziesięcioletniej jej tradycji i tworzenia długiego indeksu znacznych ośrodków rozwijania jej teorii, pozwalają nadać logopedii rangę nauki. Logopedia to nauka, w której objawia się niespotykany w innych naukach fenomen – za pomocą języka dokonuje analitycznej deskrypcji i syntetycznej interpretacji właśnie języka w każdej jego formie istnienia: wzorcowego, nabywanego, zaburzonego, traconego, budowanego, odbudowywanego, stabilizowanego, usprawnianego. Logopedia jest nauką – nauką o języku.

Ostatnie lata to czas, kiedy – głównie na niwie Zespołu Rozwoju i Zaburzeń Mowy Rady Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk, ale również Polskiego Towarzystwa Logopedycznego – próbuje się rozwinąć rzadko podejmowany w polskiej logopedii nurt refleksji metodologicznej. Te trudne, hermetyczne rozważania są niezbędne, by po pierwsze ugruntować status logopedii jako nauki, po drugie – osiągnąć zadowalający poziom refleksji metanaukowej, bez której pełna interpretacja faktów badawczych nie jest możliwa. Właśnie te dwa wymiary są osnową, myślą przewodnią inicjowanej serii, która – wzmacniając naukowe fundamenty nauki o zaburzeniach mowy – pozwala spojrzeć na nią z wciąż w Polsce świeżej, szerokiej metodologicznej perspektywy.

Tom pierwszy planowanego cyklu jest ważnym głosem w sprawie jednoznacznej, bo precyzyjnego wyznaczenia przedmiotu logopedii. To również książka-pryzmat, która zbierając różne sposoby i style uprawiania metalogopedii, w efekcie odzwierciedla i porządkuje bogactwo logopedycznych ujęć metodologicznych.

Należy wierzyć, że tom „Przedmiot i metodologia badań”, inicjujący serię „Logopedia jako Nauka”, zostanie uważnie przestudiowany nie tylko przez wytrawnych naukowców, entuzjastów logopedii jako nauki, ale również tych (jak sądzę – nielicznych), którzy nie dostrzegają autonomii tej dyscypliny naukowej.

Życzę inspirującej lektury i jednym, i drugim.

*dr hab. Katarzyna Kłosińska, prof. UW
Przewodnicząca Rady Języka Polskiego*