

PORADNIK JĘZYKOWY



INDEKS 369616
ISSN 0551-5343
NAKŁAD 500 egz.

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2019

2

(761)

PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901
PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO
ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

2

Zarząd Główny
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa
Wydział Polonistyki – Uniwersytet Warszawski
<http://www.tkj.uw.edu.pl>

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2019

KOLEGIUM REDAKCYJNE

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (redaktor naczelny), dr hab. Jolanta Chojak,
dr hab. Wanda Decyk-Zięba (zastępca redaktora naczelnego),
dr Ewelina Kwapien, prof. dr hab. Radosław Pawelec,
dr Marta Piasecka (sekretarz redakcji)

RADA REDAKCYJNA

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (przewodniczący, Warszawa),
doc. dr Mirosław Dawlewicz (Wilno – Litwa), prof. dr hab. Andrzej Markowski
(Warszawa), prof. dr hab. Alicja Nagórko (Berlin – Niemcy),
prof. dr Marta Pančikova (Bratysława – Słowacja),
prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta (Warszawa),
prof. dr hab. Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk – Niemcy),
prof. dr Olga Šapkina (Moskwa – Rosja),
prof. dr hab. Hélène Włodarczyk (Paryż – Francja)

Redaktor naukowy zeszytu

prof. dr hab. Stanisław Dubisz

Recenzenci

dr hab. Anna Kozłowska
prof. dr hab. Edward Łuczyński

Redaktor językowy

Urszula Dubisz

Tłumacz

Monika Czarnecka

Korektor

Halina Maczunder

Adres redakcji

00-189 Warszawa, ul. Inflancka 15/198

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

Dział Handlowy DW ELIPSA: tel. (48) 22 635 03 01, e-mail: sklep@elipsa.pl

Księgarnia internetowa: <http://www.elipsa.pl>

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

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

© Copyright by Towarzystwo Kultury Języka and Dom Wydawniczy ELIPSA,
Warszawa 2019

PL ISSN 0551-5343

Wydanie zeszytu sfinansowane ze środków Towarzystwa Kultury Języka,
Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego i Domu Wydawniczego „Elipsa”

W ZESZYCIE

– Tempo wypowiedzi jest indywidualną cechą mowy; jej wskaźniki dzielą się na podstawowe (np. średnie tempo mówienia) oraz uzupełniające (m.in. średni czas trwania wszystkich pauz), różnicując wypowiedzi osób w różnym wieku.

– Artykulacja kompleksów konsonantycznych to jedno z kryteriów przynależności wymowy do określonego stylu; jej badanie obejmuje wymowę pojedynczych leksemów, powtarzanie wyrazów, mowę spontaniczną i czytanie tekstu.

– Dzieci dotknięte zespołem Aspergera mają problemy z nabywaniem kompetencji komunikacyjnej i językowej, co przekłada się na zakłócenia w ich porozumiewaniu się i łączy się z trudnościami w przyswajaniu reguł społecznych.

– Terapia rotacyzmu stanowi wyzwanie dla logopedów i ich pacjentów; praca nad właściwą wymową głównego wariantu fonemu /r/ wymaga wytrwałości, a pierwsze sukcesy osiąga się często dopiero po kilku miesiącach intensywnej terapii.

– Planując terapię dziecka z nosowaniem otwartym, należy uwzględnić warunki anatomiczne pacjenta w obrębie zwieracza podniebiennie-gardłowego, poziom sprawności aparatu artykulacyjnego, zwłaszcza mięśni podniebienia i gardła.

– Dyslekt jest odmianą biolektu; jego wyznacznikiem jest fakt występowania w nim zaburzeń mowy, dlatego też wewnętrzny podział dyslektu można oprzeć na klasyfikacjach zaburzeń mowy takich jak np. dyslalia, dysartria, dysleksja, dysgrafia.

– Delimitacyjne składniki systemu prozodyjnego (akcent, intonacja, pauzy) mają funkcje stylotwórcze; są środkami sfery wyboru i decydują o przynależności wypowiedzi do określonego typu prozodyjnego – skansji, prozy lub wiersza.

Logopedia – terapia logopedyczna – gerontolingwistyka – gerontologopedia – grupy spółgłoskowe – techniki diagnostyczne – zespół Aspergera – akwizycja języka – rotacyzm – dyslalia – nosowanie otwarte – dyslekt – akcent – intonacja – pauza – funkcje stylotwórcze prozodii.

Red.

SPIS TREŚCI**ARTYKUŁY I ROZPRAWY**

<i>Mirosław Michalik, Stanisław Milewski, Katarzyna Kaczorowska-Bray, Anna Solak:</i> Tempo wypowiedzi osób starzejących się fizjologicznie na tle tempa wypowiedzi dziecięcych – analiza porównawcza	7
<i>Ewa Binkuńska:</i> Wymowa grup spółgłoskowych w wybranych logopedycznych technikach diagnostycznych	24
<i>Joanna Senderska:</i> Przyswajanie języka w zespole Aspergera	38
<i>Dorota Lipiec, Izabela Więcek-Poborczyk:</i> Terapia rotacyzmu w dyslaliach	52
<i>Natalia Siudzińska:</i> Planowanie terapii logopedycznej dziecka z nosowaniem otwartym	66
<i>Edward Łuczyński:</i> Dyslekt jako odmiana biolektu	83
<i>Hubert Olborski:</i> Stylotwórcze funkcje składników systemu prozodyjnego: akcentu, intonacji i pauzy	92

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

<i>Agnieszka Piela:</i> O <i>pączku</i> historycznie	109
--	-----

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

<i>Marcin Jakubczyk:</i> Z historii języka polskiego we Francji: <i>Zasady gramatyki...</i> dla szkoły narodowej polskiej w Paryżu (1864)	114
--	-----

SŁOWA I SŁÓWKA

<i>S.D.:</i> „Nietypowe” imiona	123
---------------------------------------	-----

CONTENTS

PAPERS AND DISSERTATIONS

<i>Mirosław Michalik, Stanisław Milewski, Katarzyna Kaczorowska-Bray, Anna Solak:</i> The speaking rate of physiologically ageing persons against the speaking rate of children's utterances – a comparative analysis	7
<i>Ewa Binkuńska:</i> Articulation of consonant clusters in selected diagnostic techniques applied in speech therapy	24
<i>Joanna Senderska:</i> Language acquisition in the Asperger syndrome	38
<i>Dorota Lipiec, Izabela Wićcek-Poborczyk:</i> Therapy of rhotacism in dyslalia	52
<i>Natalia Siudzińska:</i> Planning a speech therapy for a child with open nasality	66
<i>Edward Łuczyński:</i> Dyslect as a variant of biolect	83
<i>Hubert Olborski:</i> Style-forming functions of prosodic system components: stress, intonation and pause	92

EXPLANATIONS OF WORDS AND EXPRESSIONS

<i>Agnieszka Piela:</i> On <i>pączek</i> (a <i>bud</i> , a <i>doughnut</i>) in historical terms	109
--	-----

POLISH GRAMMAR

<i>Marcin Jakubczyk:</i> On the history of the Polish language in France: <i>Zasady</i> <i>gramatyki...</i> (<i>Principles of the Polish grammar...</i>) for the purposes of the Polish School in Paris (1864)	114
--	-----

WORDS AND EXPRESSIONS

<i>S.D.:</i> "Untypical" names	123
--------------------------------------	-----

A R T Y K U Ł Y I R O Z P R A W Y

Mirosław Michalik

(Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków,

e-mail: mirmich1@up.krakow.pl),

Stanisław Milewski

(Uniwersytet Gdański,

e-mail: logsm@ug.edu.pl),

Katarzyna Kaczorowska-Bray

(Uniwersytet Gdański,

e-mail: logkk@ug.edu.pl),

Anna Solak

(Tarnowska Szkoła Wyższa,

e-mail: an.cholewiak@gmail.com)

TEMPO WYPOWIEDZI OSÓB STARZEJĄCYCH SIĘ FIZJOLOGICZNIE NA TLE TEMPA WYPOWIEDZI DZIECIĘCYCH – ANALIZA PORÓWNAWCZA

WPROWADZENIE

Mimo iż na tle gerontologii i geriatrii subdyscyplina lingwistyki stosowanej zajmująca się mową osób w wieku senioralnym, zwana gerontolingwistyką, jest specjalnością stosunkowo nową, udało się w jej ramach opisać przynajmniej kilka ważkich tematów pozwalających zrozumieć, czym jest – cytując tytuł najbardziej klasycznej pracy z tego zakresu – mowa ludzi u schyłku życia [Tłokiński 1990].¹ Często wykorzystując instrumentarium metodologiczne geriatrii, gerontologii, psycholingwistyki, socjolingwistyki, neurolingwistyki czy gerontologopedii, gerontolingwistyka przyczyniła się do wyodrębnienia w badaniach nad mową osób starszych dwóch podstawowych kierunków, tj. zajmującego się mową osób starzejących się fizjologicznie oraz podejmującego refleksję na temat mowy osób starzejących się patologicznie (*impaired ageing*), czyli dotkniętych chorobami neurodegeneracyjnymi czy też rozległymi zespołami neurologicznymi [za: Herzyk 2005, 259; Krajewska 2012, 470; Milewski, Kaczorowska-Bray 2014, 16]. Oprócz tego z wykorzystaniem m.in. jej narzędzi poznawczych scharakteryzowano i opisano podstawowe obszary badawcze dotyczące zmian w komunikacji wynikających z fizjologicznego procesu starzenia się w obrębie narządów mowy,

¹ Przyjęto, iż polska gerontolingwistyka oraz gerontologopedia zrodziły się wraz z ukazaniem się cytowanej pracy, czyli w roku 1990.

zachodzących w obrębie narządów zmysłów, stwierdzanych w układzie nerwowym (patologicznych i fizjologicznych), notowanych w sposobie komunikowania się osób młodszych ze starszymi (wtórne *baby talk*) oraz związanych z rozziwem między kodami, którymi posługuje się pokolenie starsze i młodsze [za: Milewski, Kaczorowska-Bray 2015, 158–166]. Abstrahując od tych osiągnięć, ciągle brakuje w subdyscyplinie lingwistyki stosowanej, jaką jest gerontolingwistyka, badań empirycznych i statystycznych potwierdzających prawie oczywisty dla każdego użytkownika i obserwatora języka fakt, iż „starzy ludzie mówią inaczej niż osoby młode” [Milewski, Kaczorowska-Bray 2015, 156; por. także Tłokiński, Olszewski 2014, 411]. Próbę wypełnienia luki w zakresie dość wąskiego zagadnienia prozodycznego, jakim jest tempo wypowiedzi osób starszych, stanowi niniejsze opracowanie.²

TEMPO WYPOWIEDZI JAKO PARAMETR MÓWIENIA (FR. *PAROLE*, ANG. *PERFORMANCE FACTOR*) I KATEGORIA BADAWCZA LINGWISTYKI STOSOWANEJ

Szybkość, z jaką zachodzi produkcja słowna, może być opisywana z wykorzystaniem dwóch, często wymiennie stosowanych terminów: *tempo mówienia* oraz *tempo wypowiedzi*. Tytułem wprowadzenia przyjmujemy, iż tempo mówienia informuje o liczbie wypowiedzianych głosek / / sylab we frazie wypowiedzeniowej i w jednostce czasu, tempo wypowiedzi z kolei obliguje do dodania do wcześniejszych danych również formalnej (czas trwania i stopień wypełnienia) charakterystyki pauz, znajdujących się poza frazami – grupami rytmicznymi, ale współtworzącymi wraz z głoskami / sylabami konkretną wypowiedź.³ Oba zjawiska

² Badania tempa wypowiedzi w normie rozwojowej oraz w dyskursie zaburzonym zostały zainicjowane w Zakładzie Neurolingwistyki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, a obecnie są kontynuowane w wymienionej jednostce we współpracy z Katedrą Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego. Początkowo dotyczyły analiz mowy w schizofazji oraz, szerzej, w psychiatrii [Zyss, Zięba 2015; Zyss 2016], później objęły normatywny rozwój mowy dziecka [Cholewiak 2016], mowę osób niepełnosprawnych intelektualnie [Michalik, Cholewiak 2017; Michalik, Milewski, Kaczorowska-Bray, Solak 2018a; Michalik, Milewski, Kaczorowska-Bray, Solak 2018c] oraz osób dotkniętych autyzmem [Michalik, Cholewiak 2017]. Dzięki współpracy z gdańską Katedrą Logopedii weszły w obszar gerontolingwistyki [Milewski, Michalik, Kaczorowska-Bray, Solak 2018b] i bilingwizmu [Michalik, Czaplewska, Solak, Szkotak 2018].

³ W innych krajach ewentualne różnice między dwoma terminami są ujmowane nieco inaczej. W literaturze angielskojęzycznej wykorzystywany jest termin *tempo mówienia*, które mierzone jest z uwzględnieniem wypowiedzianych sylab na sekundę, słów na minutę oraz frekwencji pauz, co zbliża jego zakres do terminu *tempo wypowiedzi*. Samo pojęcie *rate* ('tempo'), jak podaje David Crystal w *Dictionary of Linguistics and Phonetics 6th Edition* [2008, 427, 504],

mają ścisły związek z płynnością realizacji ciągów fonicznych, a płynność polega – jak twierdzi Tomasz Woźniak –

na ciągłości realizacji następujących po sobie dźwięków mowy, które występują w obrębie regularnie powtarzających się grup rytmicznych (fraz), trwających około 2–3 sekund, niemalże identycznie uporządkowanych pod względem prozodycznym. Fraza może być wypełniona różną liczbą głosek (syłab) w zależności od tempa mówienia (...). Pomiedzy frazami występuje krótka pauza, której czas trwania nie jest ściśle określony. W przypadku nieprzerwanej wypowiedzi powinna być jednak krótsza niż 2 sekundy, nie ma bowiem wtedy wartości znaczącej [Woźniak 2012, 550].

W związku z powyższym podczas wskazywania tempa mówienia do analiz wykorzystywane są owe regularnie powtarzające się grupy rytmiczne (frazy), trwające ok. 2–3 sekund [Woźniak 2012, 550; por. także Cholewiak 2016]. Agnieszka Wagner podaje, iż owe frazy to „jednostki rytmiczne stanowiące percepcyjną całość lub postać (Gestalt)” [2017, 16]. Między frazami wypowiedzeniowymi – kluczowymi dla oceny tempa mówienia – znajdują się pauzy, czyli przerwy w ciągu fonicznym, zero dźwięku w systemie znaków akustycznych, odcinki puste w linii fali głosowej [Gołąb, Heinz, Polański 1970, 415; Kulawik 1994, 36; Polański (red.)

stosowany jest w fonetyce i fonologii w nawiązaniu do szybkości mówienia. W obrębie normy jednakże jest możliwe wystąpienie różnego tempa w zależności od efektów semantycznych lub społecznych, które chce uzyskać użytkownik języka. Tempo mówienia jest tematem badań kontrastywnych na poziomie fonologii suprasegmentalnej. Różnice w tempie wypowiedzi (ang. *tempo of utterance*) są analizowane na płaszczyźnie suprasegmentalnej fonetyki i fonologii, obok zmian wysokości i głośności dźwięków mowy, jako część ogólnych badań rytmu mowy [Crystal 2008, 427, 504]. Z kolei Anja Lowit w *The Cambridge Handbook of Communication Disorders* zauważa, że tempo mówienia (ang. *speech tempo*, *speed of utterance*) jest istotne dla zrozumienia wypowiedzi i jest prawdopodobnie aspektem prozodii najpowszechniej ocenianym. Ocena tempa w dużej mierze zależy od prędkości ruchów artykulacyjnych, jak również liczby, długości i lokalizacji pauz [Lowit 2014, 408]. I tu również angielski termin pokrywa się z naszym rozumieniem pojęcia *tempo wypowiedzi*. Badacze rosyjscy podkreślają, że tempo mówienia (ros. *темп речи* / *движение речи*) zależy od indywidualnych predyspozycji mówiącego, jego stanu emocjonalnego, sytuacji komunikacyjnej (oficjalna / nieoficjalna) i stylu wymowy [Светозарова 1998, 508]. Oprócz nadmiernie przyspieszonego i zwolnionego tempa mówienia (ros. *темп речи быстрый*, *темп речи медленный*) wyróżnia się jeszcze tempo mowy urywane (ros. *темп речи прерывистый*), w którym słowny komunikat jest wyraźnie rozdzielany na krótkie odcinki [Ахманов 1969]. W pracach logopedycznych podkreśla się z kolei, że zaburzone tempo mowy (ang. *темп речи нарушенный*) przejawia się w jego nadmiernym przyspieszeniu, zwolnieniu lub przerywaniu / urywaniu. Zaburzenia tempa mowy mogą być fizjologiczne albo patologiczne (funkcjonalne albo organiczne) [Селиверстов 2004]. Zaburzeniom tempa mowy w rosyjskojęzycznych podręcznikach z zakresu logopedii poświęca się odrębne rozdziały [Волкова, Селиверстов 1999, 228–251].

1999, 427]. Przerwy – nieistotne podczas wyznaczania tempa mówienia – są ważne w analizach tempa wypowiedzi, które obejmuje zarówno jednostki znajdujące się we frazach (głoski lub sylaby), jak i pauzy, a obliczane jest w dłuższych niż fraza wypowiedzeniowa fragmentach wypowiedzi [Michalik, Solak 2017].

W polskich pracach logopedycznych łączy się często tempo mówienia ze zjawiskiem słuchu prozodycznego, czyli specyficznym procesem odpowiedzialnym za zdolność odbioru zjawisk prozodycznych [Kurkowski 2013; Wysocka 2015]. Z kolei Stanisław Milewski w *Encyklopedii logopedii* podaje, że tempo mówienia to

szybkość wymawiania elementów mowy: głosek, sylab, wyrazów. Może być mierzona liczbą głosek, sylab, wyrazów wymawianych w jednostce czasu (najczęściej na sekundę) albo ich średnią długością. Najbardziej wiarygodnym miernikiem tempa mówienia jest średnia długość sylaby. Tempo mowy jest jednym z elementów intonacji (...). W ciągu jednej sekundy człowiek wypowiada przeciętnie 10–15 głosek. Wymawianie 21 głosek na sekundę jest bliskie górnej granicy zrozumiałości mowy [Milewski 2017].

I dalej, co istotne z punktu widzenia podjętych badań gerontolingwistycznych:

Tempo mówienia może w istotny sposób wpływać na wymowę. Szybkie tempo zwykle prowadzi do zmniejszenia wyrazistości artykulacji. Jego zwolnienie najczęściej wpływa pozytywnie na poprawność artykulacyjną. Związek między wymową a tempem mówienia nie ma jednak charakteru absolutnego. Przy szybkim tempie mówienia mogą być zachowane cechy mowy starannej, tempo wolne nie zawsze zaś daje gwarancję wymowy zgodnej z normą ortofoniczną [Milewski 2017].

W najnowszych opracowaniach dotyczących prozodii szybkość tworzenia wypowiedzi określa się za pomocą dwóch terminów: *tempo artykulacji* (ang. *articulation rate*) i *tempo mowy* (ang. *speaking rate*) [por. np. Wagner 2017, 65]. W badaniach fonetycznych – jak zauważa Agnieszka Wagner – stosuje się różne miary tempa, ale wszystkie one opierają się na liczbie wybranych jednostek wypowiedzi – głosek, sylab lub wyrazów, w danej jednostce czasu, przy czym przy obliczaniu *speaking rate* pauzy są, a w wypadku *articulation rate* nie są, uwzględniane [2017, 65]. Mimo prób uporządkowania terminologii autorka sama przyznaje, iż „praktycznie powszechne jest stosowanie terminu tempo mowy w znaczeniu tempa artykulacji” [Wagner 2017, 66].

Zważywszy na, po pierwsze, dużą swobodę terminologiczną w tym zakresie, po drugie, kilkuletnią tradycję terminologiczną wpisującą się w badania szybkości tworzenia wypowiedzi opisane powyżej – por. przypis 2. – proponujemy następującą dychotomię: *tempo mówienia*, tożsame z angielskim *articulation rate*, vs *tempo wypowiedzi*, zbliżone zakresowo do angielskiego *speaking rate*, ale kładące większy nacisk na analizę

ilościową i jakością pauz. Rezygnujemy tym samym z dwóch terminów: *tempo artykulacji* i *tempo mowy*.⁴

Czynnikiem współdecydującym o zdefiniowanym powyżej zjawisku tempa wypowiedzi są pauzy. Dążąc do ich ilościowo-jakościowej analizy, należy dokonać ich analizy formalnej. Za Sławomirem Śniatkowskim uwzględniamy trzy warianty realizacyjne pauzy w wypowiedzi: pauzę właściwą, pauzę częściowo wypełnioną oraz pauzę wypełnioną całkowicie [Śniatkowski 2002, 17]. Pauza właściwa, czyli niewypełniona, realizowana jest jako moment ciszy, milczenia, nastający pomiędzy kolejnymi językowymi składnikami wypowiedzi. Pauza wypełniona stanowi przerwę w toku wypowiedzi przybierającą jedną z trzech postaci [za: Śniatkowski 2002, 15–18]: jednostki leksykalnej (tu najczęściej jako powtórzenie któregoś z elementów wypowiedzi lub jednostka w funkcji fatycznej), dźwięku artykułowanego (w postaci przeciągniętej samogłoski lub grupy spółgłosek), nieartykułowanego dźwięku ekstralingwistycznego (np. kaszlnięcie). Pauza może przybierać również postać przerwy w wypowiedzi, którą S. Śniatkowski określa terminem *pauza częściowo wypełniona*. To *de facto* połączenie pauzy właściwej z wypełnioną [2002, 16; por. także Cholewiak 2016]. Uwzględniając inne perspektywy opisu zjawiska, można wyróżnić następujące podziały: 1. Pauza krótka (do 1 s) vs pauza długa (powyżej 1 s) – kryterium formalne; 2. Pauza gramatyczna (interpunkcyjna, segmentalna) vs pauza niegramatyczna – kryterium funkcjonalne [za: Śniatkowski 2002].

TEMPO WYPOWIEDZI OSÓB W WIEKU SENIORALNYM – STAN REFLEKSJI GERONTOLINGWISTYCZNEJ

Tempo wypowiedzi i tempo mówienia jako cechy charakteryzujące aktywność werbalną konkretnych osób są wypadkową przynajmniej kilku czynników. Autorzy, co istotne z punktu widzenia podjętych badań, bardzo często na pierwszym miejscu wymieniają czynniki fizjologiczne,

⁴ Będąc logopedami, *mowę* rozumiemy za Stanisławem Grabiasem w kategoriach układu czynności, które przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając świat i przekazując wiedzę o sobie i o świecie innym uczestnikom życia społecznego [2015, 19], *mówienie* zaś to dla nas – za Renatą Grzegorzczukową – „jednostkowy akt nadawczo-odbiorczy, w którym nadawca, chcąc przekazać odbiorcy pewną informację, wybiera z kodu językowego odpowiednie słownictwo i struktury gramatyczne, uruchamia narządy mowne mające zrealizować formę wybranych jednostek językowych, w wyniku czego wysyła fale akustyczne do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych dokonuje się recepcja dźwięku i jego interpretacja mentalna” [2007, 14]. Zważywszy na to, sformułowanie *tempo mówienia* wydaje się lepsze, ponieważ dotyczy m.in. fizycznego procesu wysyłania fal akustycznych, który łatwo poddaje się analizom empirycznym.

np. wiek, występowanie chorób lub zaburzeń mowy [por. Hall, Amir, Yairi 1999; Wagner 2017]. Ponadto zwraca się uwagę na czynniki psychologiczne (np. stan emocjonalny mówcy) [por. np. Milewski 2017], tzw. socjofonetyczne (tu: region pochodzenia, stopień opanowania języka obcego, o ile w tym języku jest tworzona wypowiedź, typ relacji z rozmówcą) oraz związane z typem wypowiedzi (dialog, monolog, tekst mówiony a czytany, długość wypowiedzi) [za: Wagner 2017, 66]. Potwierdzeniem dostrzegania korelacji między wiekiem a tempem wypowiedzi / mówienia są pojawiające się w pracach dotyczących mowy osób w wieku senioralnym stwierdzenia sugerujące, iż szybkość, z jaką mówią osoby starsze, jest mniejsza niż u osób młodszych. Wpływ na spowolnienie tempa tworzenia wypowiedzi wynika ze zmian związanych ze starzeniem się: 1. układu nerwowego, 2. obwodowych narządów mowy [Milewski, Kaczorowska-Bray 2015, 158–163]. Autorzy czasem piszą wprost o zwolnionym tempie mówienia / wypowiedzi jako wyznaczniku mowy osób w wieku senioralnym [por. np. Krajewska 2012, 472; Kielar-Turska, Byczewska-Konieczny 2014, 429; Tłokiński, Olszewski 2014, 412]. Ponadto często wymieniane są zjawiska, które – choć niewiązane *expressis verbis* z szybkością mówienia – mogą na nią wpływać. Są to np.: zwiotczenie i zanik włókien mięśni żujących, brak koordynacji nerwowo-mięśniowej, dysfunkcje stawów skroniowo-żuchwowych, utrata zębów, stosowanie protez zębowych [Zapała, Szuta 2012, 142, 150], zmniejszona wydolność płuc [Kielar-Turska, Byczewska-Konieczny 2014, 430], spowolnienie i zmniejszenie precyzji ruchów artykulatorów [Krajewska 2012, 472], ale również problemy z nazywaniem związane z wydłużeniem czasu reakcji, z odszukiwaniem słów należących do określonej kategorii gramatycznej lub semantycznej, z podawaniem synonimów i antonimów, ze wzrostem częstości używania powtórzeń i czasem potrzebnym do zbudowania zdania, szczególnie złożonego [Kielar-Turska, Byczewska-Konieczny 2014, 430–431]. Co interesujące, mówi się czasem także o tzw. redundantnym gadulstwie [Tłokiński, Olszewski 2014, 413], które skutkować może zwiększeniem szybkości tworzenia komunikatów słownych. Innym, pośrednim powodem tworzenia się określonych nawyków wymawianiowych osób starszych, skutkujących domniemaną „starczą bradyalią”, może być używanie w kontaktach z osobami w podeszłym wieku niektórych elementów rejestru *baby talk*, którym posługują się opiekunowie w kontaktach z małymi dziećmi (tzw. wtórny *baby talk*; ang. *secondary baby talk* – SBT), między innymi wolniejszego tempa wypowiedzi, ograniczonego zasobu leksykalnego, nadużywania zdrobnień, rozmawiania o konkretnych przedmiotach i czynnościach związanych z aktualną sytuacją, w których taka osoba uczestniczy.⁵ Wykorzystanie tego rejestru wynika

⁵ Więcej informacji na ten temat można znaleźć w pracy S. Milewskiego *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt (studium fonostatystyczno-fonotaktyczne)*, wyd. II, Gdańsk 2011.

najczęściej z przekonania, że osoba w wieku senioralnym, która według opinii otoczenia „dziecinniała na starość”,⁶ nie jest w stanie w pełni zrozumieć przekazu informacji, a więc należy uprościć jego formę i „mówić jak do dziecka”. Osoba starsza, słuchając takiego sposobu mówienia, mimowolnie może zacząć mówić w wolniejszym tempie.

W zakresie samego zagadnienia szybkości mówienia osób starszych Sara Skoog Waller, Mårten Eriksson i Patrik Sörqvist podjęli badania, których celem było określenie, w jaki sposób tempo mówienia (ang. *rate of speech*) wpływa na szacunkową ocenę wieku mówiącego. Dokonano tego, wykorzystując nagrania osób mówiących w tempie naturalnym oraz wolniejszym i szybszym. Skonstruowano dwie próby eksperymentalne. W pierwszej słuchacze (studenci o średniej wieku 24 lata) otrzymali próbki mowy czytanej przez osoby z trzech przedziałów wiekowych: 20–25-letnie, 40–45-letnie oraz 60–65-letnie. Słuchacze oszacowali mówiących jako młodszych, gdy tempo mówienia było szybsze niż normalne, i jako starszych, gdy było ono wolniejsze. W eksperymencie drugim posłużono się próbkami mowy spontanicznej mówiących z tychże trzech grup wiekowych. I tu także słuchający uważali, że osoby mówiące w tempie szybszym niż naturalne są młodsze, tempo wolniejsze zaś wskazywało według nich na wiek starszy niż rzeczywisty mówiącego. Jednakże taki sposób szacowania wieku dotyczył jedynie grupy mówiących w wieku średnim i starszym. W wypadku najmłodszych badani szacowali ich wiek, opierając się na innych przesłankach niż tempo mówienia. Według badaczy najprawdopodobniej brali oni pod uwagę słownictwo [Skoog Waller, Eriksson, Sörqvist 2015].

⁶ Czasownik *dziecinnieć* oznacza tyle co „stawać się dziecinnym, naiwnym, niedołęznym, zachowywać się jak dziecko: Babcia coraz bardziej dziecinnieje. Niektórzy ludzie na starość dziecinnieją. *Bliskoznaczne*: starzeć się, grzybieć, ramoleć, niedołęźnieć” [PSWP, t. 10, s. 125]. *Mówić jak do dziecka* / *tłumaczyć jak dziecku* w kontekście osoby w okresie starości oznacza ‘mówić prostymi zdaniami, używając podstawowego słownictwa; tłumaczyć tak prosto, że zrozumiałoby nawet małe dziecko’. S. Skorupka [1985, 204] wskazuje w *Słowniku frazeologicznym języka polskiego* istnienie wyrażenia *stare dziecko* jako określenia człowieka dorosłego, stariego, zachowującego się i postępującego nierozsądnie, niepoważnie. SBT używany jest zwykle w kontakcie z osobami, które, zdaniem nadawcy, z różnych powodów mają ograniczone zdolności rozumienia „normalnej” mowy dorosłych, np. w rozmowie z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, ciężko chorymi pacjentami, osobami w podeszłym wieku (ang. *elderspeak*), niedosłyszającymi, obcokrajowcami niedostatecznie znającymi język rozmówcy (ang. *foreigner talk*, ros. регистр общения с иностранцами – РОИ). Mogą pojawiać się także w rozmowach zakochanych (ang. *lover talk*, *flirtatious baby talk*) i podczas „rozmów” ze zwierzętami domowymi (ang. *pet-directed speech* – PDS).

MOTYWACJA DO BADAŃ

Podjęciu analiz porównawczych tempa wypowiedzi osób starzejących się fizjologicznie z tempem wypowiedzi dziecięcych przyświecały trzy motywacje:

1. Brak solidnych podstaw metodologicznych dla tego typu badań gerontolingwistycznych [Tłokiński 1990, 9; por. także Milewski, Kaczorowska-Bray 2015, 158];
2. „Starość często jest kojarzona i zestawiana z (...) okresem dziecięcym” [Milewski, Kaczorowska-Bray 2015, 155];
3. Nie zostały jeszcze wyznaczone normy dla polszczyzny w zakresie tempa mówienia i wypowiedzi osób dorosłych. Takowe są opracowane na gruncie ontolingwistyki.⁷ Uzyskane dane (ilościowe i statystyczne) oraz wnioski stały się punktem odniesienia, swoistą matrycą interpretacyjną do badań tempa wypowiedzi osób w wieku senioralnym.

By zweryfikować utrwalone w literaturze przedmiotu i świadomości twierdzenia dotyczące tempa wypowiedzi osób w wieku senioralnym, dokonano analiz ilościowych, porównawczych i statystycznych następujących parametrów występujących w mowie: średniego tempa wypowiedzi (głoski/s, sylaby/s + czas trwania pauz), średniego tempa mówienia (głoski/s, sylaby/s), średniego udziału pauz w wypowiedziach (liczba + dane procentowe), średniego czasu trwania wszystkich pauz (s), średniego czasu trwania pauz właściwych (s), średniego czasu trwania pauz wypełnionych (s), średniego czasu trwania pauz częściowo wypełnionych (s).

⁷ Normy zostały ustalone przez Annę Solak w pracy doktorskiej noszącej tytuł *Tempo wypowiedzi dziecięcych*, pisanej pod kierunkiem dr. hab. Mirosława Michalika, prof. UP w Zakładzie Neurolingwistyki Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. W celu wyznaczenia norm rozwojowych dotyczących tempa wypowiedzi wybrano wypowiedzi dzieci niedotkniętych zaburzeniami komunikacji językowej ani żadnymi zaburzeniami rozwojowymi. W badaniach brało udział: 1. 30 wychowanków starszej grupy przedszkolnej: 15 chłopców w wieku 5;7–6;5 (średnia wieku: 6;0) i 15 dziewczynek w wieku 5;7–6;3 (średnia wieku: 5;9); 2. 30 uczniów klas pierwszych: 15 chłopców w wieku 6;9–7;5 (średnia wieku: 7;2) i 15 dziewczynek w wieku 6;7–7;4 (średnia wieku: 6;9); 3. 30 uczniów klas trzecich: 15 chłopców w wieku 8;7–9;5 (średnia wieku: 9;0) i 15 dziewczynek w wieku 8;8–9;5 (średnia wieku: 9;0). Po dokonaniu analiz i obliczeń statystycznych można było sformułować następujące wnioski: 1. Tempo wypowiedzi w zależności od wieku wzrasta; 2. Procentowy udział pauz w zależności od wieku maleje; 3. Czas trwania pauz w zależności od wieku skraca się; 4. Nie można jednoznacznie określić zależności liczba pauz – wiek. Najwięcej pauz używają bowiem 6-latki, za nimi są 9-latki, potem 7-latki.

PRZEBIEG I ORGANIZACJA BADAŃ

Pierwszy etap badań miał na celu wypracowanie norm rozwojowych w zakresie tempa wypowiedzi i tempa mówienia. Wychowankowie przedszkola oraz uczniowie stanowili tym samym grupę kontrolną. Rozpoczęto od zebrania nagrań wypowiedzi dziecięcych. Każdy z uczniów znał wcześniej osobę przeprowadzającą badanie (relacja uczeń–nauczyciel). Podczas indywidualnych spotkań uczniom zadawane były następujące pytania: *Co robicie w klasie / w grupie? W co się bawicie w grupie? Co robiliście/-aś w świetlicy? Co dziś robicieś? Co robieś wczoraj? Co najczęściej robisz w domu? Co będziesz robił?*

Materiał zebrany do badań stanowiły nagrania audio, których wielokrotne odtwarzanie umożliwiło dokonanie pomiarów znaczących zjawisk. W tym celu wykorzystywany był program komputerowy *Audacity*.⁸ Z całości tworzonej przez nadawcę wypowiedzi wybrany został fragment ciągły, nieprzerywany reakcjami odbiorcy. Długość fragmentu, który poddany został analizie, to 30 sekund.⁹

Analizę wybranego nagrania rozpoczynało jego całościowe wysłuchanie. Wielokrotne odsłuchanie wypowiedzi pozwoliło na sporządzenie jej uproszczonego zapisu – umożliwiającego wskazanie liczby głosek, pauz.¹⁰ Na spisana wypowiedź naniesione zostały również informacje dotyczące pojawiających się w trakcie jej tworzenia pauz, czasu ich trwania oraz formy.

Po przeliczeniu głosek i sylab w wypowiedzi możliwe było wskazanie jej tempa. Dalsze analizy obejmowały dane dotyczące ilościowej i jakościowej charakterystyki pauz w wypowiedzi. Na tym etapie możliwe było obliczenie tempa wypowiedzi i wskazanie procentowego udziału pauz. Dodatkowo, wyznaczając różnicę między czasem trwania głosek / sylab a długością pauz, określono tempo mówienia [por. Michalik, Cholewiak 2017].

Etap drugi dotyczył osób w wieku senioralnym – właściwej grupy badawczej. Został zorganizowany analogicznie do pierwszego i obejmował uzyskanie nagrań osób w wieku 75–89 lat, czyli znajdujących się w okresie życia określanym mianem starości zaawansowanej (*old-old*) [Straś-Romanowska 2011, 327], dokonanie zapisu odpowiedniego fragmentu oraz wykonanie obliczeń ilościowych. By wypowiedzi uzyskać, pensjonariuszom gdańskiego Domu Seniora „Kalina” zadawano następujące pyta-

⁸ Audacity Team [2014]. Audacity(R): Free Audio Editor and Recorder [Computer program]. Version 2.1.0 retrieved September 19th 2015 from <http://audacity.sourceforge.net/>

⁹ Jeśli w wypowiedzi występuje więcej fragmentów tej długości, zawsze do analiz wybrany zostaje pierwszy z pojawiających się w trakcie spotkania z dzieckiem fragment spełniający podane kryteria, będący wypowiedzią spontaniczną.

¹⁰ Transkrypcja ma formę zgodną z zasadami ortografii ogólnej (zapis uwzględnia błędy gramatyczne).

nia: *Co Pani / Pan lubi robić? Czym się Pani / Pan interesuje? Co dziś Pani robiła / Pan robił? Co wczoraj Pani robiła / Pan robił?* W wypadku nieuzyskania zadowolającej wypowiedzi zadawano pytania otwarte dotyczące aktualnej sytuacji społeczno-politycznej lub biografii osoby badanej. Przykładowy zapis deskrypcji i analizy tempa wypowiedzi oraz rodzajów pauz u osiemdziesięcioletniej kobiety zaprezentowano poniżej.

Fragment wypowiedzi

to nie było (–) [1,94 s] jes tam czasem ale (–) [0,2 s] bardzo mało je ogłondom bo (–) [0,97 s] głowo oczy (–) [0,27 s] słabe (–) [0,95 s] nie moge czytać (–) [0,15 s] bo mam (–) [0,29 s] zabronione od lekarzy (– ss) [0,63] stszecie okulary mam (–) [0,54 s] krótko widze (– bo –boli) [0,97 s] boli mnie głowa także nie (–) [0,62 s] nie czytam (–) [0,87 s] tyle co sie dowiaduje o (–) [1 s] to sie dowiaduje a tak ja żyłam bez koleżanek i nie miałam żadnych (–) [0,45 s] kumoszków w domu ani nikogo (–) [0,83 s] nie lubiałam (–) [0,16 s] koleżanki na dobre nie wyprowa

Liczba głosek	267
Liczba sylab	117

Tempo wypowiedzi: 8,9 głosek/s (3,9 sylab/s)

	Liczba pauz	Czas trwania pauz
Pauzy w wypowiedzi	16	10,84
Pauzy właściwe	14	9,24
Pauzy wypełnione	0	0,00
Pauzy częściowo wypełnione	2	1,60

Procentowy udział pauz w wypowiedzi: 36,134%

Etap trzeci to analiza porównawcza danych uzyskanych od przedstawicieli dwóch grup – ilościowa i statystyczna z wykorzystaniem testów: Shapiro-Wilka, Manna-Whitneya, Fishera-Snedecora.

CHARAKTERYSTYKA BADANYCH

Materiał językowy uzyskany od szesnastu osób w wieku 75–89 lat, niedotkniętych procesem starzenia się chorobowego, patologicznego o charakterze dementywnym, opisany i zanalizowany pod kątem przyjętych kryteriów badawczych, został porównany z analogicznymi danymi

uzyskanymi od szesnastu uczniów prawidłowo rozwijających się, których średni wiek wynosił 9 lat.¹¹ Charakterystykę porównawczą grup badawczych zawarto w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka porównawcza badanych

Kryteria porównania	Uczniowie	Osoby w wieku senioralnym
Średni wiek badanych (w latach)	9	83
Liczba badanych	16	16
Wykształcenie	uczniowie	podstawowe: 1 zawodowe: 5 średnie: 7 wyższe: 3
Parametr płci – żeńska / męska	5/11	5/11

Źródło: opracowanie własne.

WYNIKI – ANALIZA ILOŚCIOWA

W celu zweryfikowania hipotezy, dotyczącej ewentualnych różnic w zakresie przyjętych kryteriów określających szybkość tworzenia wypowiedzi, analizie porównawczej poddano parametry wymienione wcześniej i zawarte w tabeli 2.

Tabela 2. Uzyskane dane liczbowe w zakresie przyjętych kryteriów-parametrów

Kryteria porównania – parametry badawcze	Uczniowie	Osoby starsze
Średnie tempo wypowiedzi	7,1975 głosek/s 2,99375 sylab/s	7,1625 głosek/s 2,910416667 sylab/s
Średnie tempo mówienia	11,226875 głosek/s 4,66625 sylab/s	11,21388514 głosek/s 4,553862494 sylab/s
Pauzy w wypowiedziach – liczba / udział	12,5625 (ok. 13 pauz) 35,895%	12,814375 (ok. 13 pauz) 36,11458334%
Średni czas trwania pauz właściwych	4,319375 s	6,983125 s
Średni czas trwania pauz wypełnionych	1,380625 s	0,955625 s
Średni czas trwania pauz częściowo wypełnionych	5,069375 s	2,895625 s

Źródło: opracowanie własne.

¹¹ Założono, że dzieci w tym wieku mają już przyswojoną kompetencję lingwistyczną.

Szacunkowa ocena uzyskanych wyników pozwala zauważyć niewielkie różnice między podstawowymi parametrami decydującymi o szybkości tworzenia wypowiedzi, tj. średnim tempem wypowiedzi i mówienia oraz liczbą i procentowym udziałem pauz. Ich ewentualną, choć mało prawdopodobną istotność wraz z oceną pozostałych wskaźników zbadać statystycznie.

WYNIKI – ANALIZA STATYSTYCZNA

Analizy statystyczne zebranego materiału, dokonane z wykorzystaniem testów Shapiro–Wilka, Manna–Whitneya oraz Fishera–Snadecora, obejmowały wcześniej wyróżnione grupy danych. Wyniki zawarto w tabeli 3.

Przyjęcie poziomu istotności $p = 0,05$ pozwala stwierdzić, iż w zakresie podstawowych parametrów decydujących o szybkości, z jaką produkowane są wypowiedzi, tj. średniego tempa wypowiedzi, średniego tempa mówienia oraz liczby i procentowego udziału pauz, nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie między dwoma grupami – uczniami i osobami w wieku senioralnym. Takie różnice odnotowano w wypadku dwóch szczegółowych parametrów: średniego czasu trwania pauz właściwych, które trwają zdecydowanie dłużej u osób w wieku senioralnym, oraz średniego czasu trwania pauz częściowo wypełnionych, który z kolei jest znacznie dłuższy u dzieci.

WNIOSKI

Analizy statystyczne nie potwierdziły hipotetycznych i sygnalizowanych w literaturze przedmiotu różnic w tempie wypowiedzi przedstawicieli dwóch grup badawczych. Wynika z nich, iż osoby starsze należące do okresu rozwojowego określanego mianem starości zaawansowanej (*old-old*), zdrowe, niedotknięte żadnymi chorobami demencyjnymi lub incydentami neurologicznymi, nie mówią wolniej niż dziewięcioletnie dzieci. Różnice istotne statystycznie dotyczą jedynie parametrów pomocniczych – średniego czasu trwania pauz właściwych oraz średniego czasu trwania pauz częściowo wypełnionych. Osoby starsze w stosunku do dzieci robią dłuższe, niewypełnione żadnymi dźwiękami, przerwy między frazami wypowiedzeniowymi. Nie jest to jednak cecha na tyle istotna, że rzutuje na tempo wypowiedzi jako całość, decydując o wolniejszym sposobie tworzenia komunikatów słownych. W interpretacji uzyskanych wyników warto uwzględnić jeszcze dwa fakty: 1. Brak różnic we wszystkich badanych obszarach może być spowodowany małą liczebnością przebadanej grupy ($N = 32$); 2. Praktyczny brak zaburzeń w zakresie tempa budowania wypowiedzi może wynikać ze stosunkowo wysokiego poziomu wykształcenia badanych – większość z nich (10) miała wykształcenie minimum średnie.

Tabela 3. Uzyskane dane statystyczne w zakresie przyjętych kryteriów-parametrów

	Grupa											Wynik testu
	Uczniowie						Osoby starsze					
	M	SD	Min	Maks	Me	M	SD	Min	Maks	Me		
Paуzy właściwe – średni czas trwania	4,32	2,26	0,62	8,13	4,56	6,98	6,37	3,03	2,52	12,78	t = -2,815 df = 30 p = 0,009	
Paуzy wypelnione – średni czas trwania	1,38	1,40	0,00	3,82	0,80	0,96	0,79	0,91	0,00	3,38	U = 116,00 p = 0,649	
Paуzy częściowo wypelnione – średni czas trwania	5,07	2,27	0,00	7,91	5,67	2,90	1,95	2,83	0,00	10,76	U = 63,00 p = 0,014	
Czas trwania pauz	10,77	1,95	7,41	14,27	10,90	10,83	10,73	2,20	8,09	14,96	t = -0,088 df = 30 p = 0,830	
Czas mówienia	19,23	1,95	15,73	22,59	19,10	19,17	19,28	2,20	15,04	21,91	t = -0,088 df = 30 p = 0,830	
Średnie tempo mówienia: głoski/s	11,23	1,50	8,69	13,72	11,52	11,21	10,69	2,23	7,26	16,92	t = 0,019 df = 30 p = 0,985	
Średnie tempo mówienia: sylaby/s	4,67	0,62	3,53	5,71	4,70	4,55	4,36	0,99	2,99	7,13	U = 97,00 p = 0,243	
Liczba pauz	12,56	2,76	7,00	18,00	12,00	12,81	13,00	2,83	9,00	19,00	t = -0,253 df = 30 p = 0,802	

Tabela 3 – cd.

	Grupa											Wynik testu
	Uczniowie						Osoby starsze					
	M	SD	Min	Maks	Me	M	SD	Min	Maks	Me		
Udział pauz w wypowiedziach	35,90	6,50	24,70	47,56	36,33	36,11	35,75	7,33	26,97	49,87	t = -0,090 df = 30 p = 0,929	
Średnie tempo wypowiedzi: głoski/s	7,19	1,27	5,70	10,33	7,12	7,16	6,75	1,64	5,27	10,83	t = 0,067 df = 30 p = 0,947	
Średnie tempo wypowiedzi: sylaby/s	2,99	0,53	2,20	4,30	2,97	2,91	2,83	0,72	2,07	4,57	t = 0,373 df = 30 p = 0,712	

Źródło: opracowanie własne.

Bibliografia

- O.C. Ахманова, 1969, *Словарь лингвистических терминов*, Москва.
- A. Cholewiak, 2016, *Tempo wypowiedzi gimnazjalistów – pilotażowe badania ilościowo-jakościowe*, „Forum Logopedyczne” nr 24, s. 101–111.
- D. Crystal, 2008, *A dictionary of linguistics and phonetics 6th editio*, Oxford.
- Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, 1970, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa.
- S. Grabias, 2015, *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii* [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin, s. 13–35.
- R. Grzegorzczkova, 2007, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa.
- K.D. Hall, O. Amir, E. Yairi, 1999, *A longitudinal investigation of speaking rate in preschool children who stutter*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research” 42(6), s. 1367–1377.
- A. Herzyk, 2005, *Wprowadzenie do neuropsychologii klinicznej*, Warszawa.
- M. Kielar-Turska, K. Byczewska-Konieczny, 2014, *Specyficzne właściwości posługiwania się językiem przez osoby w wieku senioralnym* [w:] S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Biomedyczne podstawy logopedii*, Gdańsk, s. 429–443.
- M. Krajewska, 2012, *Ograniczenia i możliwości językowe osób z demencją a osób starzejących się fizjologicznie – analiza porównawcza* [w:] M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek (red.), *Nowa Logopedia*, t. 3: *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, Kraków, s. 469–484.
- A. Kulawik, 1994, *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, Kraków.
- Z.M. Kurkowski, 2013, *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, Lublin.
- A. Lovit, 2014, *Acquired motor speech disorders* [w:] L. Cummings (red.), *The Cambridge handbook of communication disorders*, Cambridge, s. 400–418.
- M. Michalik, A. Cholewiak, 2017, *Tempo wypowiedzi w oligofazji*, „Logopedia” t. 46, s. 267–283.
- M. Michalik, A. Czaplewska, A. Solak, A. Szkotak, 2018, *Tempo wypowiedzi jako kategoria badawcza w analizach tekstów tworzonych przez dzieci bilinwalne – na przykładzie belgijskiego środowiska językowego*, w druku.
- M. Michalik, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, A. Solak, 2018a, *Jak szybko mówią dzieci niepełnosprawne intelektualnie?*, „Szkoła Specjalna”, LXXIX (2), s. 102–113.
- M. Michalik, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, A. Solak, 2018b, *Jak wolno mówią osoby starsze?*, w druku.
- M. Michalik, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, A. Solak, 2018c, *The pace of speech of the people with moderate intellectual disability (as compared to the norm and to the mild intellectual disability)*, w druku.
- M. Michalik, A. Solak, 2017, *The pace of speech in autistic spectrum disorder (ASD)*, „Acta Neuropsychologica” vol. 15, nr 4, s. 433–441.
- S. Milewski, 2011, *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt (studium fonostatystyczno-fonotaktyczne)*, wyd. II, Gdańsk.
- S. Milewski, 2017, *Tempo mówienia*, <http://www.encyklopedialogopedii.pl/tiki-index.php?page=TEMPO+M%C3%93WIENIA> [dostęp: 21.11.2017 r.]

- S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, 2014, *Czy jest potrzebna „gerontologopedia”?* [w:] M. Michalik (red.), *Nowa Logopedia*, t. 5: *Diagnoza i terapia logopedyczna osób dorosłych i starszych*, Kraków, s. 13–26.
- S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, 2015, *Późna dorosłość jako przedmiot zainteresowania współczesnej logopedii – perspektywy badawcze* [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, Gdańsk, s. 153–170.
- K. Polański (red.), 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- W. Ryan, K. Burk, 1974, *Perceptual and acoustic correlates of aging in the speech of males*, „Journal of Communication Disorders 7, s. 181–192.
- В.И. Селиверстов (ред.), 2004, *Понятийно-терминологический словарь логопеда*, Москва.
- Н.Д. Светозарова, 1998, *Темп речи* [w:] В.Н. Ярцева (ред.), *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*, Москва.
- Г.А. Волкова, В.И. Селиверстов, 1999, *Нарушения темпа речи* [w:] Л.С. Волкова, С.Н. Шаховска, *Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов*, Москва, s. 228–251.
- S. Skoog Waller, M. Eriksson, P. Sörqvist, 2015, *Can you hear my age? Influences of speech rate and speech spontaneity on estimation of speaker age*, „Frontiers in Psychology” vol. 6, s. 1–11.
- S. Skorupka, 1985, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. I, Warszawa.
- M. Straś-Romanowska, 2011, *Późna dorosłość* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Warszawa, s. 326–350.
- S. Śniatkowski, 2002, *Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Kraków.
- W. Tłokiński, 1990, *Mowa ludzi u schyłku życia*, Warszawa.
- W. Tłokiński, H. Olszewski, 2014, *Zaburzenia mowy związane z wiekiem* [w:] S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Biomedyczne podstawy logopedii*, Gdańsk, s. 410–428.
- Г.А. Волкова, В.И. Селиверстов, 1999, *Нарушения темпа речи* [w:] Л.С. Волкова, С.Н. Шаховска, *Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов*, Москва, s. 228–251.
- T. Woźniak, 2012, *Niepełność mówienia* [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin, s. 549–565.
- M. Wysocka, 2015, *Narzędzia badawcze do oceny prozodii mowy*, „Nowa Audiofonologia” 4(4), s. 20–27.
- J. Zapala, M. Szuta, 2012, *Procesy starzenia w obrębie tkanek miękkich i kości twarzy ze szczególnym uwzględnieniem układu stomatognatycznego* [w:] A. Marchewka, Z. Dąbrowski, J.A. Żołądź (red.), *Fizjologia starzenia się*, Warszawa, s. 130–156.
- H. Zgólkowa (red.), 1994 i n., *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Poznań.
- T. Zyss, 2016, *Badania nad liczbowymi aspektami mowy u pacjentów z depresją – wstępne wyniki badań*, „Neurolingwistyka Praktyczna” nr 2, s. 7–13.
- T. Zyss, A. Zięba, 2015, *Tempo mówienia – kilka uwag z psychiatrycznego punktu widzenia*, „Neurolingwistyka Praktyczna” nr 1, s. 15–26.

***The speaking rate of physiologically ageing persons
against the speaking rate of children's utterances
– a comparative analysis***

Summary

This paper presents the results of: 1. measurements of selected parameters determining the rate of utterances, 2. comparative analyses of specific parameters in two study groups: physiologically ageing people, falling into the “old-old” category, and nine-year-old pupils with no developmental or language disorders.

When gathering the study material with the use of measurement tools (the *Audacity* program) and its statistical processing (tests: Shapiro–Wilk, Mann–Whitney, Fisher–Snadecor), the following parameters-indicators allowing the prediction of the speech tempo were taken into consideration and analysed: 1. basic: the average speaking rate (speech sounds, syllables + duration of pauses), the average articulation rate (speech sounds, syllables), the average share of pauses in utterances (number + percentage data); 2. supplementary: the average duration of all pauses, the average duration of proper pauses, the average duration of filled pauses, the average duration of partly filled pauses.

Adj. Monika Czarnecka

Ewa Binkuńska
(Uniwersytet Gdański,
e-mail: ewa.binkunska@ug.edu.pl)

WYMOWA GRUP SPÓŁGŁOSKOWYCH W WYBRANYCH LOGOPEDYCZNYCH TECHNIKACH DIAGNOSTYCZNYCH

WPROWADZENIE

Zjawisko realizacji grup spółgłoskowych nie należy do tematów często podejmowanych zarówno w kontekście badań językoznawczych, jak i logopedycznych. Jednej z pierwszych prób ich opisu dokonała w 1950 roku Maria Bargielówna [1–25]. Uwzględniła ona sposób artykulacji sąsiadujących ze sobą w języku polskim konsonantów. Biorąc pod uwagę teksty pisane, temat poruszali również Leokadia Dukiewicz [1980, 142–157], Katarzyna Dobrogowska [1984] czy Daniel Śledziński [2010, 61–83].

Wybrane aspekty realizacji grup spółgłoskowych w mowie doczekały się opisu w opracowaniu Wiktora Jassemę i Piotry Łobacz [1971, 1–30; 1974, 179–197], a także Bogusława Dunaja [1985a; 1985b]. Z kolei wspomniany już Daniel Śledziński podjął próbę analizy podziału grup konsonantycznych realizowanych przez dzieci [2013, 48–100].

Na temat wymowy grup spółgłoskowych, w powiązaniu z przyswajaniem języka pisał Stanisław Milewski [1998; 2001; 2004; 2005]. Autor poruszył tematykę realizacji połączeń konsonantycznych przez dzieci w wieku przedszkolnym oraz występowanie tego rodzaju struktur w mowie kierowanej do niemowląt. Stanisław Milewski wraz z Barbarą Kamińską poruszyli również zagadnienie normatywności w realizacji grup spółgłoskowych, za podstawę metodologiczną rozważań przyjmując perspektywę logopedii artystycznej [2017]. Temat wymowy nagłosowych zbitek konsonantycznych oraz propozycje terapeutyczne w wypadku zaburzeń ich realizacji u osób z afazją opisała także Maria Przybysz-Piwko [1978a; 1978b].

1. PRÓBY DIAGNOSTYCZNE W OCENIE REALIZACJI GRUP SPÓŁGŁOSKOWYCH

Realizacja grup spółgłoskowych stanowi istotne kryterium, na podstawie którego klasyfikuje się wymowę i zalicza się ją do danego stylu [por. Wójtowiczowa 1993a]. Jednak ze względu na brak narzędzia diagnostycznego, które przeznaczone byłoby do takiej właśnie oceny [por.

Milewski 2017; Kania 2001; Binkuńska 2017], osoba badająca wykorzystuje różnego rodzaju próby. Są to zazwyczaj: mowa spontaniczna, czytanie tekstu ciągłego, powtarzanie lub odczytywanie wyrazów i fraz.

Badanie realizacji grup spółgłoskowych należy do zjawisk, co do których metodyka postępowania diagnostycznego nie wyznacza standardów, jakimi miałyby kierować się osoba oceniająca ich wymowę – na przykład kolejności badania poszczególnych konsonantów w sąsiedztwie innych spółgłosek itd. Nie opracowano również narzędzi diagnostycznych, np. kwestionariuszy lub testów, które mogłyby być pomocne w ocenie realizacji grup spółgłoskowych [Milewski 2017; por. także Sołtys-Chmielowicz 2008a; Łobacz 2005]. Zarówno samo badanie, jak i interpretacja wyników nie mieści się także bezpośrednio w metodyce postępowania logopedycznego w zakresie diagnozowania wad artykulacji, w której zazwyczaj zaleca się weryfikację wymowy na podstawie takich prób jak: kwestionariusz wymowy, próba powtarzania określonych struktur, mowa spontaniczna itp. [Sołtys-Chmielowicz 2008b; 2002; Emiluta-Roza 2015; Pluta-Wojciechowska 2015].

Wobec wspomnianego braku narzędzia diagnostycznego w praktyce pojawiają się próby badań tematycznych, na przykład poświęconych znajomości norm wymawianiowych w odniesieniu do polskich struktur fonotaktycznych. Przykładem tego rodzaju są np. badania sondażowe przeprowadzone przez Agnieszkę Myszkę z wykorzystaniem ankiety. Pomiarzy te koncentrują się na znajomości norm wymawianiowych w trzech grupach: wśród studentów dziennikarstwa, słuchaczy studiów podyplomowych z logopedii oraz w grupie gimnazjalistów uczestników młodzieżowej grupy teatralnej [2014].

2. OCENA REALIZACJI GRUP SPÓŁGŁOSKOWYCH A STYLE WYMOWY

Janina Wójtowiczowa w artykule zatytułowanym *Bilans fonetyczny* [1993a] przedstawia analizę wymowy osób dorosłych, a zatem wymowy już ukształtowanej. Autorka omawia wypowiedzi, które prezentowali podczas rozmowy kwalifikacyjnej kandydaci na Podyplomowe Studia Logopedyczne Uniwersytetu Warszawskiego. Janina Wójtowiczowa dzieli sposób komunikowania się na: wzorowy, poprawny, dopuszczalny, nieprawidłowy oraz wadliwy [1993a, 90]. W prowadzonej analizie bierze pod uwagę między innymi artykulację konsonantów. Porusza kwestię funkcjonowania i anatomii aparatu mowy, zwracając uwagę na znaczenie tych cech dla możliwości realizacyjnych mowy.

Analizowana w niniejszym opracowaniu ocena sposobu wymowy grup spółgłoskowych w przyjętej przez Janinę Wójtowiczową typologii również odgrywa istotną rolę. Wymowę wzorcową charakteryzuje precyzja artykulacyjna. W ramach tego stylu uwagę zwraca staranna, a jednocześnie

zdecydowana (sprawna, wyraźna) realizacja spółgłosek, a także ich grup, z pominięciem „daleko idących upodobnień artykulacyjnych i uproszczeń” [Wójtowiczowa 1993a, 90]. Wymowę poprawną charakteryzuje prawidłowa dykcja oraz zgodna z normami artykulacja. W tym wypadku pojawia się

mniejsza wyrazistość mówienia; mogą występować uproszczenia czy redukcje głosek, usuwane są [one przyp. aut.] jednak w mowie umyślnej, kontrolowanej [Wójtowiczowa 1993, 90a].

W wypadku wymowy dopuszczalnej zauważa się brak staranności w zakresie artykulacji dźwięków mowy w izolacji oraz w ciągu fonicznym. Pojawiają się liczne uproszczenia grup konsonantycznych oraz asymilacje dźwięków. Na tym tle w wymowie nieprawidłowej oprócz uproszczeń grup spółgłoskowych, asymilacji głosek, obserwuje się osłabienie artykulacji konsonantów w pozycji interwokalicznej oraz w wygłosie wyrazów. Proces redukcji dotyczy również iloczasu samogłosek, co z kolei

powoduje nawet zmianę liczby sylab w wyrazach i powstanie wtórnych grup spółgłoskowych, także na pograniczu form wyrazowych. Grupy te są też upraszczane, co powoduje swoistą „dewastację” ciągów fonicznych, a więc i trudności w odbiorze, i w rozumieniu [Wójtowiczowa 1993a, 90].

Wspomniane cechy artykulacyjne występują jako skutek nieprawidłowości czynnościowych, takich jak towarzyszące szybkiej wymowie tempo allegro, osłabione napięcie mięśniowe narządów mowy oraz brak precyzji – niedbałość – ujawniająca się w trakcie wypowiadania tekstu. Ostatnim wspomnianym powyżej rodzajem realizacji języka mówionego jest wymowa wadliwa. Ze względu na występujące w tym wypadku zjawiska niezgodne z normą wymawianiową, które polegają na wykroczeniu poza dopuszczalne pole realizacji poszczególnych głosek, wymowa grup konsonantycznych nie należy tu do najistotniejszych kryteriów oceny jakości wypowiedzi.

Na uwagę zasługuje zatem fakt, iż zarówno w wypadku wymowy wzorowej, poprawnej, dopuszczalnej, jak i nieprawidłowej – jakość realizacji grup spółgłoskowych stanowi istotny element decydujący o zaklasyfikowaniu wypowiedzi do któregoś z wymienionych stylów.

3. PODSTAWY METODOLOGII PREZENTOWANYCH BADAŃ

Celem prezentowanych badań jest analiza realizacji grup spółgłoskowych w próbach badawczych, takich jak odczytywanie oraz powtarzanie wyrazów, czytanie tekstu ciągłego i mowa spontaniczna. Przedmiot badań stanowi realizacja nagłosowych, śródgłosowych oraz wygłosowych grup spółgłoskowych w wyżej wymienionych próbach językowych [Pilch 1998; Sztumski 1995]. Podstawowe pytanie badawcze brzmi: jak realizowane są grupy spółgłoskowe występujące w nagłosie, śródgłosie oraz wygłosie wyrazów w zróżnicowanych próbach diagnostycznych? Problem

szczegółowy brzmii: jakie są jakościowe i ilościowe różnice w realizacji grup spółgłoskowych w poszczególnych próbach diagnostycznych?

Grupę badawczą stanowiło 60 osób w wieku od 16 do 45 lat, mieszkańców województw pomorskiego oraz kujawsko-pomorskiego. Niniejsze opracowanie dotyczy wymowy już ukształtowanej osób, u których nie rozpoznano wadliwej artykulacji.

W opracowywaniu wyników oparto się na systemie fonologicznym zaproponowanym przez Bronisława Rocławskiego, zawierającym następujące fonemy spółgłoskowe: /p, b, f, v, m, t, d, s, z, c, ʒ, ʃ, ʒ, ʧ, ʤ, ʂ, ʐ, ʥ, ɲ, ɳ, r, l, ʋ, ɰ, k, g, x, k', g' / [2010]. Fonemy te podzielono, uwzględniając ich miejsce artykulacji. Wyróżniono fonemy dwuwargowe /b, p, m/ oznaczone symbolem W, wargowo-zębowe /v, f/, którym przypisano symbol W-Z, przedniojęzykowo-zębowe /t, d, n, s, z, c, ʒ/ – odpowiada im znak Z, przedniojęzykowo-dziąsłowe /ʃ, ʒ, ʧ, ʤ, r, l/ – oznaczone jako D, środkowojęzykowe /ʂ, ʐ, ʥ, ɲ, ɳ, k', g' / sygnowane jako Ś¹ oraz tylnojęzykowe /k, g, x, ɰ/ – odpowiada im symbol T [Ostaszewska, Tambor 2012].

4. CHARAKTERYSTYKA POSZCZEGÓLNYCH RODZAJÓW PRÓB DIAGNOSTYCZNYCH

Badanie mowy już ukształtowanej stanowi jeden z elementów istotnych w ramach postępowania rekrutacyjnego na niektóre kierunki studiów, może mieć również znaczenie przy ubieganiu się o pracę na pewnych stanowiskach. Wobec braku narzędzia diagnostycznego badający stosują różne próby tekstowe [Hortis-Dzierzbicka i in. 2014/2015].

Próba odczytywania wyrazów należy do narzędzi wygodnych dla badacza. Badający ma wpływ na to, jakie jednostki leksykalne znajdują się w próbie. W narzędziu można zawrzeć wszystkie rodzaje grup spółgłoskowych, które występują w danym języku w obrębie wyrazu. Próba nie zawiera natomiast połączeń konsonantycznych charakterystycznych dla fonetyki międzywyrazowej. Dla obiektywności próby może mieć jednak znaczenie pojawianie się u osoby odczytującej leksemu tendencji wymawiania zgodnego z zapisem ortograficznym.

Powtarzanie określonych fraz za podanym wzorcem wymawianiowym w metodyce badań logopedycznych wymieniane jest jako jedna ze stosowanych metod np. w diagnostyce afazji [Panasiuk 2013; Sitek i in. 2014;

¹ Bronisław Rocławski zalicza te głoski do przedniojęzykowo-dziąsłowych miękkich [Rocławski 1986]. W niniejszym opracowaniu jako podstawę podziału przyjęto miejsce artykulacji. W procesie terapii logopedycznej charakterystyczne dla głosek miękkich uniesienie środkowej części języka w kierunku podniebienia stanowi istotny element mający znaczenie w doborze ćwiczeń, toteż fonemy /ʂ, ʐ, ʥ, ɲ, ɳ, k', ɰ/ wyodrębnione zostały jako środkowojęzykowe [por. np. Ostaszewska, Tambor 2012, 126–136].

Szumska 1981], dyzartrii [Mirecka 2016] czy wad artykulacji [Czaplewska 2012; Sołtys-Chmielowicz 2005]. Jednak ze względu na możliwość sugerowania badanemu sposobu artykulacji, niektórzy badacze zalecają jej odrzucenie lub zastosowanie pod pewnymi warunkami, np. podanie wzorca szeptem oraz zastosowanie dystaktora [Krajna 2008]. Niewątpliwie w prezentowanych wynikach badań należy uwzględnić to, iż próba powtarzania daje możliwość świadomej, analitycznej realizacji wymawianych jednostek, zatem ich brzmienie będzie odzwierciedleniem wiedzy językowej badanej osoby [Lorenc, Świeciński 2014/2015].

Ograniczenie w występowaniu zarówno wyrazowych, jak i międzywyrazowych grup konsonantycznych to podstawowy niedostatek próby diagnostycznej, którą jest odczytywanie tekstu. Jednak sama technika, która łączy się z przeprowadzeniem próby, a zatem skupienie uwagi osoby badanej na płynnym odczytywaniu fraz, może stanowić rodzaj dystraktora, który będzie miał znaczenie dla rzadszego występowania realizacji przemysłanych, obarczonych np. hiperpoprawnością [Lorenc 2016, 106].

Ocena mowy spontanicznej pozwala z pewnością uzyskać najbardziej obiektywne wyniki realizacji mowy. Jednak znacznym utrudnieniem, które ostatecznie decyduje o tym, że badający wspomaga się wymienionymi powyżej próbami, jest ograniczenie kontekstów fonetycznych, w jakich wystąpi oczekiwana przez badającego głoska. W swobodnej wypowiedzi nie tylko pominiętych zostanie wiele połączeń konsonantycznych, ale również będą one zależne od poruszanego przez nadawcę wątku wypowiedzi, zatem pewne połączenia spółgłoskowe mogą pojawić się wielokrotnie, podczas gdy inne nie wystąpią w ogóle.

5. WYNIKI BADAŃ

Prezentowane wyniki badań dotyczą czterech prób diagnostycznych. Pierwszą z nich było odczytanie, drugą natomiast powtarzanie wyrazów. Materiał leksykalny uwzględniony w prezentowanych badaniach został wyselekcjonowany na podstawie *Słownika wariantywności fonetycznej współczesnej polszczyzny* Liliany Madelskiej [2005]. Następnie zgromadzony materiał językowy zawierający połączenia konsonantyczne został porównany z zawartością *Wielkiego słownika ortograficznego* [2013] oraz *Logopedycznego zbioru wyrazów* Janiny Wójtowiczowej [1993a]. Analizie poddano wymowę 883 połączeń konsonantycznych, a ich realizację oceniono na podstawie wymowy 3142 jednostek leksykalnych. Podstawowym założeniem badań było pojawienie się w próbie opartej na pojedynczych leksemach jak największej liczby grup spółgłoskowych. Jednocześnie, o ile dane połączenie konsonantyczne występowało częściej niż w pojedynczym leksemie, starano się dobrać od dwóch do pięciu jednostek leksykalnych zawierających daną grupę spółgłosek. O ich doborze decydowała frekwencja. Badanie wymowy grup spółgłoskowych

w próbie powtarzania objęło jednostki leksykalne wykorzystane wcześniej w próbie odczytania wyrazów.

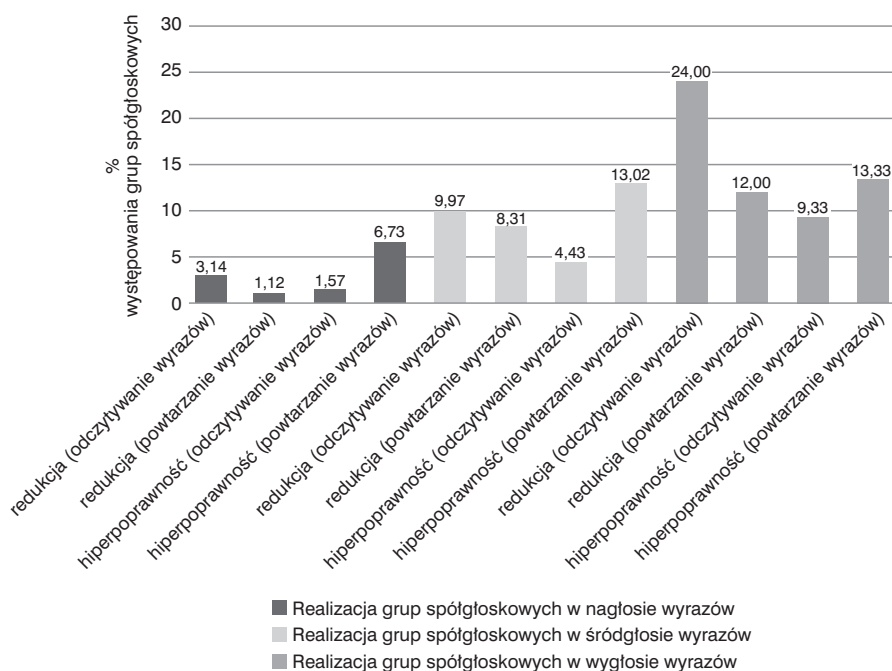
Dwie kolejne próby objęły realizację grup spółgłoskowych w odczytywanym tekście ciągłym oraz mowę spontaniczną. Ze względu na nieporównywalnie uboższy względem wcześniejszych prób materiał leksykalny – odczytywany tekst składał się z 69 jednostek leksykalnych, z kolei mowa spontaniczna analizowana była na podstawie tekstu o długości 75 wyrazów – te ostatnie dwie próby należy traktować jako badania pilotażowe, a ich wyniki analizowane są na osobnych wykresach.

Wyniki dla poszczególnych prób diagnostycznych pokazują dwie dominujące tendencje realizacji grup konsonantycznych. Pierwszą są uproszczenia, drugą jest występująca w obrębie wspomnianych grup hiperpoprawność, która stanowi w tym wypadku przejaw dążenia do realizacji grup spółgłoskowych w sposób zgodny z zapisem ortograficznym.

5.1. Analiza ilościowa realizacji grup spółgłoskowych w próbie diagnostycznej odczytywania wyrazów oraz ich powtarzania

Wyniki badań dotyczące dwóch pierwszych prób diagnostycznych – odczytywania oraz powtarzania wyrazów – prezentuje poniższy wykres.

Wykres 1. Realizacja grup spółgłoskowych w próbie diagnostycznej odczytywania oraz powtarzania wyrazów.



W próbie odczytywania wyrazów we wszystkich pozycjach przeważały uproszczenia zbitek konsonantycznych, hiperpoprawność natomiast występowała sporadycznie. W nagłosie wyrazów osiągnęła ona rozmiar 1,57%, w śródgłosie – 4,43%. Jedynie w wygłosie była na poziomie 9,33%. Jednak tendencją dominującą w wygłosie była redukcja zbitek spółgłoskowych – 24%. Wygłos absolutny należy do słabych pozycji wyrazu, zjawisko uproszczeń grup spółgłoskowych w tym miejscu nie wzbudza zatem wątpliwości. Natomiast ze względu na wspomnianą słabą pozycję zainteresowanie może budzić dość częste, kształtujące się na poziomie 9,33%, występowanie hiperpoprawności. Dominującą w tym wypadku tendencją było odczytywanie wyrazów zgodne z zapisem ortograficznym, szczególnie wtedy, gdy w zapisie pojawiały się głoski zapisane literami oznaczającymi fonemy dźwięczne, np. wyraz *gwóźdź* realizowany był jako [gvuźʒ]. Czasem pojawiała się nienaturalnie wybrzmiana, podkreślona głoska bezdźwięczna, np. leksem *kość* wymawiany bywał jako [kość#].

W próbie powtarzania wyrazów dominującym zjawiskiem była hiperpoprawność. Występowała ona pomimo podanego przez osobę badającą wzorca wymowy zgodnego z normą ortofoniczną. Najczęściej dotyczyła wygłosu wyrazów (13,33%). Podobną wartość osiągnęła w śródgłosie (13,02%). W nagłosie natomiast zjawisko występowało na poziomie 6,73%. Zatem w wypadku powtarzania leksemów hiperpoprawność wystąpiła o 5,16% częściej w nagłosie wyrazów niż miało to miejsce w próbie ich odczytywania, o 8,59% częściej w śródgłosie oraz o 4% – w wygłosie.

Okazuje się zatem, iż powtarzanie wyrazów częściej wywołuje hiperpoprawną realizację głosek. Różnica prawie dziesięciu procent dotyczy występowania zjawiska w śródgłosie wyrazów. W próbie powtarzania jednostek leksykalnych wynik osiągnął 13,02%, w odczytywaniu dotyczył tylko 4,43% leksemów. Największe różnice wystąpiły natomiast w zakresie częstotliwości pojawiania się redukcji grup spółgłoskowych w wygłosie wyrazów – w próbie odczytywania zjawisko osiągnęło poziom 24%, w próbie powtarzania tylko 12%.

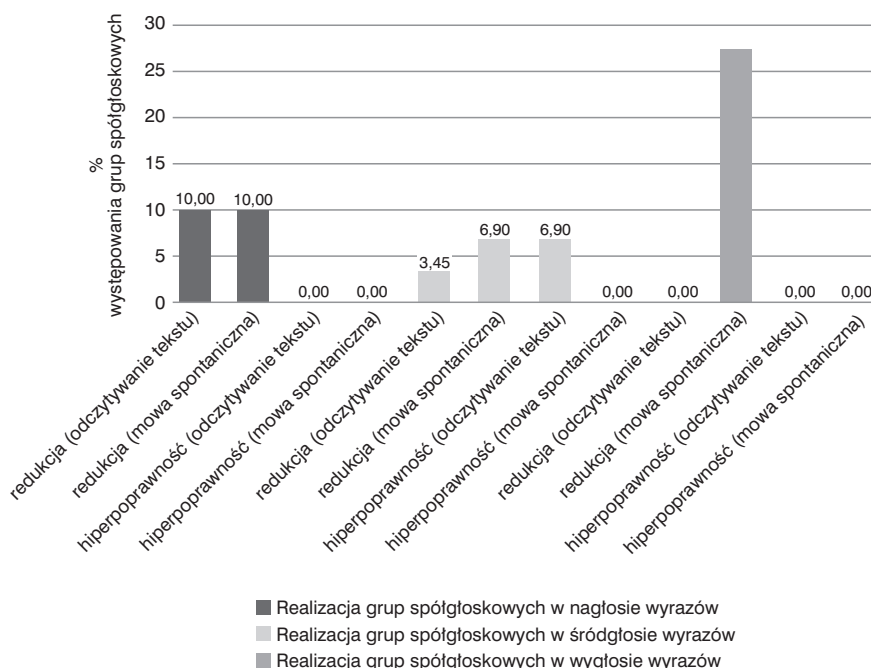
5.2. Analiza ilościowa realizacji grup spółgłoskowych w próbie diagnostycznej odczytywania tekstu oraz w mowie spontanicznej

Kolejne dwie próby diagnostyczne dotyczyły odczytywania tekstu ciągłego oraz mowy spontanicznej. Wyniki obu prób prezentuje poniższy wykres.

Jak wspomniano, materiał wyrazowy wzięty pod uwagę w kolejnych próbach zawierał mniej jednostek leksykalnych. W wypadku analizy próby polegającej na odczytywaniu tekstu ciągłego zmienił się status grup spółgłoskowych znajdujących się w wygłosie wyrazów. W próbach odczytywania oraz powtarzania za wzorcem pojedynczych leksemów ostatnia spółgłoska występująca w danym leksemie analizowana była jako wygłos absolutny. W ciągu wyrazów ostatni konsonant pojawia-

jący się w zbitkach spółgłoskowych zwykle nie miał statusu wygłosu absolutnego, a na jakość jego realizacji wpływała nagłosowa głoska następującego po nim wyrazu. Jednak sytuacja taka występowała przede wszystkim w tekście czytany. Mowie spontanicznej towarzyszyły liczne pauzy, uwarunkowane kontekstem wypowiedzi, zastanawianiem się nadawcy bądź oczekiwaniem na odpowiedź. W tej sytuacji można było zaobserwować występujące w mowie spontanicznej redukcje wygłosu. Zatem wyniki badań różni od prezentowanych wcześniej prób zarówno liczba jednostek leksykalnych, jak i jakość grup spółgłoskowych w zależności od ich miejsca w wyrazie.

Wykres 2. Realizacja grup spółgłoskowych w próbie diagnostycznej odczytywania tekstu oraz w mowie spontanicznej.



Zarówno w tekście czytany, jak i realizowanym spontanicznie pojawiały się redukcje spółgłosek występujących w nagłosowych zbitkach konsonantycznych. Natomiast w pozycji tej praktycznie nie zaobserwowano hiperpoprawności. Inaczej wygląda sytuacja, jeśli weźmie się pod uwagę realizację śródgłosowych grup spółgłoskowych. W obu próbach zdarzają się redukcje – tekst czytany (3,45%), tekst realizowany spontanicznie (6,90%). Jednak tekst czytany prowokował również realizację hiperpoprawną (6,90%), której przyczyną ponownie mogło być dążenie do wyobrażeniowego wzorca wymawianiowego. Najczęściej proces redukcji

towarzyszył wymowie grup spółgłoskowych występujących w wygłosie wyrazów (27,27%). Tak wysoki wynik występowania tego zjawiska oraz rodzaj próby – mowa spontaniczna – pozwalają wysnuć wniosek, iż właśnie ta ostatnia technika badawcza stanowi próbę o największej wartości diagnostycznej, w wypadku której analiza pozwala na badanie rzeczywistej realizacji grup spółgłoskowych.

5.3. Analiza jakościowa realizacji grup spółgłoskowych

Redukcje nagłosowych grup spółgłoskowych najczęściej dotyczyły diad: [d_u-]→[d-], [g_u-]→[g-], [p_u-]→[p-], [t_u-]→[t-]. Tego typu wymowa charakterystyczna jest dla szybkiej wymowy potocznej. Do częstych redukcji dochodziło również w wypadku połączenia [gb-]→[b-] w wyrazie: gbur. W grupach trójelementowych CCC- uproszczenia wystąpiły w strukturach [fk_u-]→[fk-], [fsp-]→[fs-], natomiast zbitka CCCC- [drgń-] przyjmowała postać [dgń-].

W śródgłosie wyrazów redukcje dwuelementowych grup spółgłoskowych najczęściej dotyczyły połączeń: [-d_u-]→[-d-] *kadłub*, [-dń-]→[-ń-] *wygodnie*, *spodnie* – [vygońe], [spońe], [-in-]→[-n-] *harmonijny*, *tradycyjny* – [xarmońiny], [tradycyny], [-uk-]→[-k-] *perelka*, *jaskółka* – [pereka], [jaskuka] oraz [-ut-]→[-t-], [-t_u-]→[-t-]. Z kolei w trójelementowych zbitkach spółgłoskowych uproszczenia pojawiły się w sąsiedztwach: [-lbj-]→[-lj-], [-fsk-]→[-sk-], [-puk-]→[-pk-], [-rfš-]→[-rš-], [-rnk-]→[-rk-], [-stk-]→[-sk-], [-tšk-]→[-čk-].²

W wygłosie wyrazów uproszczenia dotyczyły dwuelementowych połączeń: [-t_u-]→[-t-], [-k_u-]→[-k-], [-x_u-]→[-x-], [-pt-]→[-p-], [-tr-]→[-t-], [-šč-]→[-š-], [-s_u-]→[-s-], [-z_u-]→[-s-], [-st-]→[-s-], [-šč-]→[-š-], [-šl-]→[-š-], [-t_u-]→[-t-], [-sm-]→[-s-], [-zm-]→[-s-], [-šń-]→[-š-], [-im-]→[-i-], [-rt-]→[-r-] [por. Zygorowicz 2010, 583] W wypadku grup o strukturze -CCC oraz -CCCC zjawisko wystąpiło w strukturach: [-rsk-]→[-sk-], [-stš-]→[-šč-],³ [-istf-]→[-ist-].

Redukcje, które występowały w nagłosie, śródgłosie oraz wygłosie wyrazów, najczęściej dotyczyły grup składających się z głosek przedniojęzykowo-zębowych i tylnojęzykowych – ZT. W nagłosowych grupach spółgłoskowych głoską, która najczęściej ulegała redukcji było [u]. Miało to miejsce w grupach o strukturze ZT, TT, WT, W-ZTT. Podobną sytuację można było zaobserwować w wypadku zbitek spółgłoskowych występujących w śródgłosie wyrazów. Również w tym wypadku najczęściej redukcji ulegały grupy typu ZT, a głoska [u] pomijana była w połączeniach: ZT, TT, TZ, WTT. W wygłosie wyrazów redukcje dotyczyły połączeń głosek przedniojęzykowo-zębowych i tylnojęzykowych, a zatem zbitek o charakterze ZT, proces ten często występował także w połączeniach TT oraz ZW.

² Wraz z towarzyszącą asymilacją.

³ Wraz z towarzyszącą asymilacją.

Głoska [u], na którą zwrócono wcześniej uwagę, była redukowana w połączeniach ZT, TT.

Hiperpoprawność występowała między innymi w wyrazach: *najdrożsi*, *wyżsi* i realizowana była jako [-żs-] [por. Dunaj 2006, 169]. Innym rodzajem hiperpoprawności było wyeksponowanie realizacji głoski [u] w leksemach *wytlumić*, *wytłumaczyć*, a także w wyrazach *jabłko* oraz *jadł*, *spadł*, *zgał*, *wiół*, *poległ*, *mógł*, *żółw*, *tarł*, *zmarł* – tego typu realizacje w formach czasowników w czasie przeszłym, jako szerzące się pod wpływem pisma, uznaje się za dopuszczalne [por. Dunaj 2006; Zydorowicz 2010]. Zjawisko nadmiernego wyeksponowania realizowanych spółgłosek w zbitkach konsonantycznych dotyczyło również leksemów, w których występują geminaty; chodzi w tym wypadku o śródgłos wyrazów takich np. jak: *Anna*, *wanna*, *panna*, *sanna*, *sumienny*, *uczynny*, *irracjonalizm*, *netto*, *ponadto*, *poddany*, *lekko* itd. [por. Serowik 2000]. Specyficznym rodzajem hiperpoprawności było udźwięcznienie głosek w wygłosie absolutnym, występujące przede wszystkim w wyrazach: *czew*, *nerw*, *drozd*, *gwizd*, *zjazd* – [červ], [nerv], [drozd], [gvizd], [zjazd], a także eksponowanie głoski [ż], a w związku z tym całej grupy [żń], w wygłosie wyrazów *bojaźń*, *przyjaźń* – [bojaźń], [pšyjaźń] [por. Dunaj 2006, 169; także Osowicka-Kondratowicz 2016, 158–160].

PODSUMOWANIE

Realizacja grup spółgłoskowych należy do zjawisk, które ze względu na trudności badawcze, w tym brak narzędzia do ich badania czy aktualnego opracowania norm dotyczących właściwych dla danego wieku realizacji, wciąż wymaga wnikliwej analizy.

W prezentowanych badaniach skupiono się na dominujących zjawiskach dotyczących odstępstw od normy, takich jak redukcje grup spółgłoskowych oraz hiperpoprawność. Na podstawie analizowanych wyników badań można stwierdzić, iż w wypadku czytania częściej pojawiają się redukcje grup spółgłoskowych, hiperpoprawność natomiast zdarza się sporadycznie. Sytuacja ta zmienia się jednak w próbie powtarzania za wzorcem. W tym wypadku obserwuje się dążenie do dokładnego odтворzenia podanego wzorca wyrazu. Zmniejsza się zatem liczba redukcji, a nawet kiedy osoba badająca zastosuje uproszczenie, badany najczęściej stara się zrealizować pełną grupę spółgłoskową (badany przyjmuje niejako rolę osoby, która poprawia badającego). Wzrost staranności wymowy łączy się często z pojawieniem się realizacji niektórych wyrazów w sposób tożsamy z ich zapisem ortograficznym. Sytuacja zmienia się w wypadku prób diagnostycznych: czytania tekstu ciągłego oraz mowy spontanicznej. W odczytywanym tekście częściej pojawiają się tendencje do hiperpoprawności, natomiast w wypadku mowy spontanicznej wtedy, gdy osoba wypowiadająca się mówi w sposób swobodny, dominują redukcje grup spółgłoskowych [por. Osowicka-Kondratowicz 2016].

Odpowiadając na postawione pytanie, w wypadku której z prób diagnostycznych wymowa jest najbardziej zbliżona do naturalnej, spon-tanicznej realizacji grup konsonantycznych, należałoby na podstawie analizy wyników badań wskazać na próbę odczytywania wyrazów. Sytuacja taka uwarunkowana jest najprawdopodobniej dążeniem do prawidłowego odczytywania tekstu. Czynność czytania może w tym wypadku stanowić dystraktor, który kieruje uwagę osoby badanej na inne aspekty niż wymowa poszczególnych głosek.

Istotnym postulatem byłoby dołączenie do prezentowanych wyników próby diagnostycznej wykorzystującej kwestionariusz obrazkowy – swoistą trudnością jest jednak fakt, iż nie istnieje obecnie tak skonstruowane narzędzie badawcze, które pozwalałoby zweryfikować posługiwanie się grupami spółgłoskowymi w sposób uporządkowany.

Bibliografia

- M. Bargielówna, 1950, *Grupy fonemów spółgłoskowych współczesnej polszczyzny kulturalnej*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” X, s. 1–25.
- E. Binkuńska, 2017, *Grupy spółgłoskowe w logopedycznych próbach diagnostycznych* [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, B. Kamińska (red.), *Studia logopedyczno-lingwistyczne. Księga jubileuszowa z okazji 70-lecia urodzin Profesora Edwarda Łuczyńskiego*, Gdańsk, s. 295–311.
- E. Czaplewska, 2012, *Diagnoza zaburzeń rozwoju artykulacji* [w:] E. Czaplewska, S. Milewski (red.), *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, Sopot, s. 65–120.
- K. Dobrogowska, 1984, *Śródgłosowe grupy spółgłosek w polskich tekstach popularnonaukowych*, „Polonica” X, s. 15–34.
- L. Dukiewicz, 1980, *Rodzaje i częstość występowania nagłosowych grup fonemów typu CC/V/-, CCC/V/-, CCCC/V/- w polskich tekstach prasowych*, „Lectopis Instytutu za serbski ludospyt” A, 27/2, s. 142–157.
- B. Dunaj, 2006, *Zasady poprawnej wymowy polskiej*, „Język Polski” LXXXVI, s. 161–172.
- B. Dunaj, 1985a, *Grupy spółgłoskowe współczesnej polszczyzny mówionej (w języku mieszkańców Krakowa)*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Językoznawcze” z. 83.
- B. Dunaj, 1985b, *Wygłosowe grupy spółgłoskowe współczesnej polszczyzny mówionej*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Językoznawcze” 82, s. 103–17.
- D. Emiluta-Rożya, 2015, *Uwagi do narzędzi diagnostycznych mojego autorstwa i współautorstwa* [w:] M. Kurowska, E. Wolańska (red.), *Metody i narzędzia diagnostyczne w logopedii*, Warszawa, s. 32–48.
- M. Hortis-Dzierzbicka, E. Zomkowska, M. Osowicka-Kondratowicz, W. Gonet, 2014/2015, *Ocena foniatryczna kandydatów na studia logopedyczne – wyniki badań, spostrzeżenia, uwagi* [w:] *Logopedia*, t. 43/44, Lublin, s. 135–147.
- J.T. Kania, 2001, *Szkice logopedyczne*, Lublin.
- E. Krajna, 2008, *100-wyrazowy test artykulacyjny. Podręcznik*, Gliwice.

- A. Lorenc, 2016, *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej*, Warszawa.
- A. Lorenc, R. Świeciński, 2014/2015, *Badanie artykulacyjne głosek języka polskiego* [w:] „*Logopedia*”, t. 43/44, Lublin, s. 63–86.
- P. Łobacz, 2005, *Prawidłowy rozwój mowy dziecka* [w:] T. Gałkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii – podręcznik akademicki*, Opole, s. 231–268.
- P. Łobacz, W. Jassem, 1974, *Fonotaktyczna analiza mówionego tekstu polskiego*, „*Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*” XXXII, s. 179–197.
- P. Łobacz, W. Jassem, 1971, *Analiza fonotaktyczna tekstu polskiego*, „*Prace IPPT*” 63, s. 1–30.
- L. Madelska, 2005, *Słownik wariantywności fonetycznej współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- S. Milewski, 1998, *Nagłosowe grupy spółgłoskowe w tekstach mówionych dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] I. Nowakowska-Kempna (red.), *Logopedia jako nauka interdyscyplinarna – teoretyczna i stosowana*, Katowice, s. 175–211.
- S. Milewski, 2001, *Śródgłosowe grupy spółgłoskowe w tekstach mówionych dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy*, t. 1., Lublin, s. 216–253.
- S. Milewski, 2004, *Mowa dorosłych kierowana do niemowląt. Studium fonostatystyczno-fonotaktyczne*, Gdańsk.
- S. Milewski, 2005, *Grupy spółgłoskowe w języku mówionym dzieci przedszkolnych* [w:] J. Gruba (red.), „*Logopeda. Czasopismo internetowe*” 1(1), s. 5–32.
- S. Milewski, 2017, *Grupy spółgłoskowe jako problem logopedyczny* [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, B. Kamińska (red.), *Studia logopedyczno-lingwistyczne. Księga jubileuszowa z okazji 70-lecia urodzin Profesora Edwarda Łuczyńskiego*, Gdańsk, s. 269–294.
- S. Milewski, B. Kamińska, 2016, *Grupy spółgłoskowe współczesnej polszczyzny w aspekcie normatywnym* [w:] B. Kamińska, S. Milewski (red.), *Logopedia artystyczna*, Gdańsk, s. 194–212.
- A. Myszka, 2014, *Wymowa grup spółgłoskowych – znajomość normy a realizacja (badania sondażowe)* [w:] A. Myszka (red.), *Głos – Język – Komunikacja*, Rzeszów, s. 97–110.
- U. Mirecka, 2016, *Suprasegmentalia w mowie dyzartrycznej w przypadkach mózgowego porażenia dziecięcego. Projekt badawczy* [w:] *Logopedia*, t. 45, Lublin, s. 157–174.
- M. Osowicka-Kondratowicz, 2016, *Tendencje wymawianiowe współczesnej polszczyzny* [w:] B. Kamińska, S. Milewski (red.), *Logopedia artystyczna*, Gdańsk, s. 144–167.
- D. Ostaszewska, J. Tambor, 2012, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- J. Panasiuk, 2013, *Afazja a interakcja. Tekst – metatekst – kontekst*, Lublin.
- T. Pilch, 1998, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.
- D. Pluta-Wojciechowska, 2015, *Analityczno-fonetyczna metoda oceny realizacji fonemów* [w:] M. Kurowska, E. Wolańska (red.), *Metody i narzędzia diagnostyczne w logopedii*, t. XII: *Z Prac Towarzystwa Kultury Języka*, Warszawa, s. 64–78.

- M. Przybysz-Piwko, 1978a, *Realizacja nagłosowych grup spółgłoskowych u osób z afazją (na materiale wyrazów polskich)* [w:] H. Mierzejewska (red.), *Badania lingwistyczne nad afazją*, Warszawa; s. 167–177.
- M. Przybysz-Piwko, 1978b, *Stabilizowanie grup spółgłoskowych w wyrazach* [w:] H. Mierzejewska (red.), *Badania lingwistyczne nad afazją*, Warszawa, s. 247–253.
- B. Rocławski, 2010, *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów*, Gdańsk.
- B. Rocławski, 1986a, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa.
- A. Serowik, 2000, *Sposób realizacji geminat w polszczyźnie*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Studia Slavica” 4 (3370), s. 159–176.
- E.J. Sitek, A. Barczak, E. Narożańska, M. Harciarek, B. Brockhuis, M. Dubaniewicz-Wybieralska, J. Sławek, 2014, *Afazja pierwotna postępująca – zastosowanie nowych kryteriów diagnostycznych w praktyce klinicznej*, „Polski Przegląd Neurologiczny” t. 10, nr 1, s. 23–33.
- A. Sołtys-Chmielowicz, 2008a, *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*, Kraków.
- A. Sołtys-Chmielowicz, 2008b, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku dyslalii*, „Logopedia” t. 37, s. 59–67.
- A. Sołtys-Chmielowicz, 2005, *Zaburzenia artykulacji* [w:] T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Opole, s. 421–474.
- A. Sołtys-Chmielowicz, 2002, *Wady wymowy i ich korygowanie* [w:] S. Grabias (red.), *Logopedia*, t. 31, Lublin, s. 53–93.
- J. Sztumski, 1995, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice.
- J. Szumska, 1980, *Metody badania afazji*, Warszawa.
- D. Śledziński, 2013, *Podział korpusu tekstów na sylaby – analiza polskich grup spółgłoskowych*, „Kwartalnik Językoznawczy” 3, s. 48–100.
- D. Śledziński, 2010, *Analiza struktury grup spółgłoskowych w nagłosie oraz w wygłosie wyrazów w języku polskim*, „Kwartalnik Językoznawczy” 3–4, s. 61–83.
- J. Wójtowiczowa, 1993a, *Bilans fonetyczny*, „Język Polski” 1–2, s. 88–91.
- J. Wójtowiczowa, 1993b, *Logopedyczny zbiór wyrazów*, Warszawa.
- P. Zydorowicz, 2010, *Consonant clusters across morpheme boundaries: polish morphonotactic inventory and its acquisition*, „Poznań Studies in Contemporary Linguistics” 46(4), s. 565–588.

***Articulation of consonant clusters
in selected diagnostic techniques applied in speech therapy***

Summary

There is no diagnostic test dedicated to examining the realisation of consonant clusters in a speech therapy. At the same time, articulation of consonant compounds is one of the criteria for classifying articulation according to styles. The undertaken research is an attempt to answer the question: What is the relationship between the method of examining articulation and realization of consonant clusters? The diagnostic tests discussed in this paper include reading out single lexemes, repeating words, speaking spontaneously, and reading out a continuous text passage. The study sample was composed of persons with no articulatory disorders, whose articulation had already been formed. The specific questions asked in the course of the research concerned the following issue: What are the qualitative and quantitative differences in consonant cluster realisation in the individual diagnostic tests? The study was supposed to determine diagnostic options with respect to consonant compound articulation.

Trans. Monika Czarnecka

Joanna Senderska

(Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce,
e-mail: jsenderska@ujk.edu.pl)

PRZYSWAJANIE JĘZYKA W ZESPOLE ASPERGERA

1. WPROWADZENIE

Przyswajanie języka (in. *akwizycję*, ang. *acquisition*) pojmuję za Idą Kurcz [2005, 80] jako „spontaniczne nabywanie kompetencji językowej i komunikacyjnej w określonym języku”. Pojęcie to należy odróżnić od terminu *uczenie się języka*, oznaczającego „stosowanie specjalnych zabiegów (...) w celu opanowania określonych struktur językowych” [Kurcz 2005, 80].

Wymienione kompetencje składają się na tzw. wiedzę językową, a więc umiejętność posługiwania się językiem przez normalnego dorosłego człowieka.¹ Podstawę obu kompetencji stanowią odmienne mechanizmy biologiczne. Podłożem biologicznym kompetencji językowej jest uniwersalna gramatyka pojmowana jako wrodzona zdolność gatunkowa człowieka rządząca przebiegiem procesu przyswajania języka przez dziecko. Natomiast biologiczną podstawą kompetencji komunikacyjnej jest teoria umysłu, czyli zdolność przyjmowania perspektywy innej osoby, wspólnego pola uwagi, intersubiektywności, rozumienia własnych intencji oraz intencji innych ludzi, przypisywania sobie i innym pewnych stanów umysłu [por. Kurcz 2005; 2011].²

¹ Osiągnięcie poziomu wiedzy językowej właściwego osobie dorosłej jest skutkiem długotrwałego procesu jej nabywania, na który składają się przyswajanie i uczenie się. Początkowo dominuje przyswajanie. Jest to proces nieświadomy, zachodzący w pewnym sensie automatycznie w pierwszych latach życia dziecka. Uczenie się jest procesem świadomym, wymagającym pewnego wysiłku.

² Pojęcie teorii umysłu zostało wprowadzone w roku 1978 przez Dawida Premacka i Guya Woodruffa w artykule pt. *Czy szympanś ma teorię umysłu?* [za: Kurcz 2005, 30–31]. Scharakteryzowali oni wprowadzone przez siebie pojęcie w następujący sposób: „Mówiąc, że jednostka posiada *teorię umysłu*, rozumiemy przez to, że jednostka przypisuje sobie i innym pewne stany umysłowe. System wniosków tego typu jest rozpatrywany jako teoria, ponieważ takie stany nie są bezpośrednio obserwowane oraz system ten może być użyty do przewidywania zachowań innych organizmów” [Bobkiewicz-Lewartowska 2010, 45, 64].

Przyswajanie języka bywa też rozumiane wężej: jako nabywanie wyłącznie kompetencji językowej. Takie ujęcie można znaleźć na przykład w pracy Józefa Porayskiego-Pomsty [2015], który eksplicytnie odróżnia pojęcia *mowy dziecka* i *języka dziecka*, zakładając jednocześnie, że ten pierwszy termin ma szerszy zakres niż drugi. Mowa dziecka obejmuje swym zakresem wszystkie zjawiska związane z komunikacją werbalną dziecka (a nawet z komunikacją niewerbalną), a więc procesy tworzenia i rozumienia wypowiedzi (zwane też na gruncie psycholingwistyki czynnościami mowy). W tym ujęciu terminowi *mowa (dziecka)* odpowiada – na poziome świadomościowo-wykonawczym – pojęcie kompetencji komunikacyjnej. Innymi słowy: mowa to mówienie i rozumienie na podstawie języka [za: Kaczmarek 1970, 16].³

2. ZESPÓŁ ASPERGERA JAKO JEDNO Z ZABURZEŃ ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Zespół Aspergera (ZA), zwany też syndromem Aspergera (AS; z ang. *Asperger syndrome*), należy do zaburzeń rozwoju ze spektrum autyzmu.⁴ Odkrycie autyzmu i zespołu Aspergera zawdzięczamy dwóm wiedeńskim psychiatrom. Leo Kanner przedstawił w 1943 roku opis jednostki chorobowej nazwanej autyzmem. Rok później Hans Asperger opisał objawy, których nie dało się w pełni zakwalifikować do funkcjonującego już pojęcia autyzmu, a które określił mianem psychopatii autystycznej. Objawy opisane przez H. Aspergera były jednak na tyle spójne, że traktowano je jako nieco odrębną jednostkę będącą łagodną odmianą autyzmu.

Używaną obecnie nazwę omawianego zaburzenia, tj. *zespół Aspergera*, wprowadziła w 1981 roku Lorna Wing, która opisała grupę dzieci i dorosłych z takim samym profilem cech i zachowań, jakie zaobserwował i przedstawił w swej pracy H. Asperger [Panasiuk 2015, 155]. L. Wing wskazała następujące objawy zespołu Aspergera: brak empatii, naiwność, nieodpowiedni, jednostronny rodzaj komunikacji, brak zdolności lub mała zdolność nawiązywania relacji z innymi ludźmi, pedantyczna mowa (z licznymi powtórzeniami), uboga komunikacja niewerbalna, intensywna koncentracja na wybranych przedmiotach, niezdarność i zaburzona koordynacja ruchów oraz asymetryczna postawa ciała [za: Attwood 2006, 15].

³ Mowa bywa też ujmowana jako wszelkie zachowania językowe, tj. „zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego” [Grabias 1997, 10].

⁴ Na temat zespołu Aspergera zob. na przykład: Attwood [1998; 2006; 2015], Bigas [2014]; Boksa [2016]; Bryńska [2011a; 2011b]; Frith (red.) [2005]; Frith [2008]; Grygier, Sikorska [2008]; Korendo [2008; 2013]; Maciarz, Biadasiewicz [2000]; Malicka i in. [2007]; Panasiuk [2015]; Panasiuk, Kaczyńska-Haładaj [2015]; Rosińska-Mamej [2016]; Sławińska [2014].

Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10⁵ (ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) z 1993 r. wyróżnia obok syndromu Aspergera autyzm dziecięcy (*childhood autism*) i autyzm atypowy. W ICD-10 zespół Aspergera należy do całościowych zaburzeń rozwoju (F84), tj. „grupy zaburzeń charakteryzujących się jakościowymi odchyleniami od normy w zakresie interakcji społecznych i wzorców komunikacji oraz ograniczonym i stereotypowym repertuarem zainteresowań i aktywności” [ICD-10, 252].

Zdaniem autorów klasyfikacji ZA (choć ujęty jako odrębna jednostka nozologiczna, opatrzona kodem F84.5) to „zaburzenie o niepewnej wartości nozologicznej, charakteryzujące się takimi samymi nieprawidłowościami w zakresie interakcji społecznych jak autyzm, a także ograniczonym, stereotypowym repertuarem zainteresowań i aktywności” [ICD-10, 253]. Według ICD-10 zespół Aspergera różni się od autyzmu głównie brakiem ogólnego opóźnienia lub upośledzenia rozwoju mowy⁶ i funkcji poznawczych.

Kryteria diagnostyczne ZA wymienione w ICD-10 są w dużym stopniu zbieżne z kryteriami obowiązującymi w nieaktualnej już dziś klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) opublikowanej w 1994 roku. W DSM-IV zespół Aspergera figuruje jako odrębna jednostka należąca do tzw. całościowych zaburzeń rozwoju (PDD, z ang. *pervasive developmental disorder*).

W kolejnej, obowiązującej obecnie, edycji klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego – DSM-5, wydanej 18 maja 2013 roku, nie wyodrębnia się zespołu Aspergera jako odrębnej jednostki chorobowej / odrębnego zaburzenia. Zaburzenie, ujmowane w DSM-IV jako odrębne, zostało połączone z zaburzeniem autystycznym, dziecięcym zaburzeniem dezintegracyjnym oraz całościowymi zaburzeniami rozwoju niezdiagnozowanymi inaczej (PDD-NOS) w jedną jednostkę nozologiczną, nazwaną zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD; ang. *autism spectrum disorder*). W obrębie dotychczasowej triady

⁵ Kolejna edycja klasyfikacji, ogłoszona oficjalnie 18 czerwca 2018 r., mianowicie ICD-11, ma obowiązywać od roku 2022. Klasyfikacja dostępna jest w Internecie pod adresem: <https://icd.who.int/>.

⁶ O braku zaburzeń w komunikacji werbalnej u osób cierpiących na zespół Aspergera pisze m.in. Ewa Pisula [1999]. Współcześnie w literaturze przedmiotu przeważają jednak opinie, że twierdzenie o prawidłowym rozwoju mowy u osób z zespołem Aspergera jest nieprawdziwe. Według Marty Korendo [2008, 107] „to właśnie charakterystyczny, nieprawidłowy rozwój mowy stanowi podstawowe kryterium diagnozowania zespołu Aspergera”. Zob. również Malicka i in. [2007, 200] czy Panasiuk [2015, 156–157], która wymienia nazwiska współczesnych badaczy wskazujących na typowe dla zespołu Aspergera zaburzenia w sferze werbalnej.

objawów zaburzeń autystycznych dwa z nich, tj. zaburzenia interakcji społecznych i zaburzenia komunikacji, zostały połączone w jedną domenę zaburzeń, określoną jako komunikacja / interakcja społeczna. Wprowadzono również trójstopniową skalę ASD (od L1 do L3), pozwalającą określić stopień nasilenia objawów i ich wpływ na codzienne funkcjonowanie [DSM-5, 50–59].⁷ Chcąc pozostać w zgodzie ze zmianami wprowadzonymi w DSM-5, zespół Aspergera należy rozpatrywać nie jako oddzielny rodzaj zaburzeń, lecz jako stan pewnego kontinuum zaburzeń autystycznych, czy też szczególną formę autyzmu [Panasiuk 2015, 156; Panasiuk, Kaczyńska-Haładaj 2015, 521].

Jak podają Jolanta Panasiuk i Maria M. Kaczyńska-Haładaj, mechanizmy powstawania zaburzeń językowych w zespole Aspergera, tak jak jego przyczyny, nie zostały w pełni rozpoznane. Autorki wymieniają dwie powiązane teorie, które mają wyjaśniać odmienną funkcjonowanie poznawcze i społeczne osób z ZA: teorię umysłu (TMM, *theory of mind mechanism*), czyli zdolność przyjmowania perspektywy innej osoby, wspólnego pola uwagi, intersubiektywności, rozumienia własnych intencji oraz intencji innych ludzi, przypisywania sobie i innym pewnych stanów umysłu,⁸ i koncepcję zaburzeń centralnej koherencji, które polegają na niezdolności do łączenia różnych informacji w jedną spójną całość oraz trudności w hierarchizowaniu i syntetyzowaniu danych, a także odnoszeniu ich do własnych doświadczeń.⁹ Osobliwe zachowania

⁷ Usunięcie zespołu Aspergera z DSM-5 zostało negatywnie ocenione przez niektórych znawców tego zaburzenia. Takie stanowisko zajął na przykład Tony Attwood [2015], głównie ze względu na społeczny odbiór autyzmu, kojarzonego przeważnie ze znaczną niepełnosprawnością, a także ze względu na ściślejsze niż w DSM-IV kryteria diagnostyczne, których stosowanie może pozbawić w przyszłości pomocy osoby z objawami ZA niemieszczącymi się w objawach ASD.

⁸ Jak podaje Joachim Bauer [2008, 39], umiejętność „czytania” w umysłach innych ludzi, umożliwiającą rozumienie i przewidywanie ich zachowań, jest skutkiem doświadczeń społecznych oraz warunkiem kształtowania się właściwych relacji między ludźmi. Umiejętność ta jest cechą specyficzną ludzkiego gatunku [zob. np. Tomasello 2002]. Człowiek może wnioskować o stanach umysłu innych ludzi nie tylko na podstawie ich wypowiedzi, lecz także na podstawie analizy mimiki, mowy ciała, czy nawet ubioru swoich rozmówców. Posiadanie teorii umysłu wiąże się ściśle z istnieniem tzw. neuronów lustrzanych, dzięki którym człowiek może „czytać” zarówno w swoim umyśle, jak i umysłach innych ludzi, może więc rozpoznawać cudze emocje i intencje wyrażane niewerbalnie. Na temat neuronów lustrzanych zob. także Bauer 2008.

⁹ Teoria zaburzonej, czy też słabej, koherencji centralnej akcentuje także mocne strony umysłów autystycznych. Koherencję centralną można bowiem uznać za styl poznawczy, właściwy nie tylko chorym z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Osoby o słabej koherencji centralnej preferują styl przetwarzania informacji skoncentrowany na szczegółach, co okazuje się przydatne w wielu sytuacjach życiowych. Zdaniem Uty Frith [2008], twórczyni koncepcji zaburzeń centralnej koherencji, słabą koherencją centralną można tłumaczyć występo-

językowe osób z zespołem Aspergera są więc skutkiem swoistych strategii poznawczych albo specyficznych składowych procesów poznawczych, doprowadzających do odmiennych wzorców przetwarzania treści semantycznych. Nietypowe sposoby przetwarzania informacji powodują trudności w rozumieniu stanu innych osób. Jednak żadna z tych teorii nie ujmuje całokształtu zaburzeń w zespole Aspergera.

Ponadto trudno jest wyznaczyć kryteria pozwalające na jednoznaczne odgraniczenie deficytów semantycznych od poznawczych w obrazie ZA. Funkcjonowanie chorych zdaje się wynikać z mechanizmu błędnego koła: ponieważ u osób z zespołem Aspergera występują specyficzne deficyty poznawcze, nie wykształcają się u nich prawidłowo struktury pojęciowe, z kolei występowanie deficytów semantyczno-pragmatycznych skutkuje ograniczeniem doświadczeń językowych oraz ograniczeniem możliwości opanowania reguł zachowań językowych w relacjach społecznych, a wraz z redukcją aktywności interakcyjnej następuje utrwalenie nieprawidłowych wzorców myślenia i zachowania się. Zaburzenia językowe u osób z ZA nie mogą być rozumiane tylko jako niemożność przyswajania informacji semantycznych, lecz przede wszystkim jako trudność w integrowaniu treści semantycznych odpowiadających strukturze pojęciowej słowa z wiedzą o świecie zdobytą i utrwaloną na podstawie wcześniejszych doświadczeń [Panasiuk, Kaczyńska-Haładyj 2015, 522–523].

3. NABYWANIE KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ PRZEZ DZIECI Z ZESPOŁEM ASPERGERA

Jak pisałam uprzednio, współcześnie badacze wskazują na istnienie typowych dla zespołu Aspergera zaburzeń kompetencji językowej. Zwykło się przyjmować, że rozwój językowy dzieci z zespołem Aspergera jest prawidłowy, jest to jednak błędny pogląd. Zdaniem Marty Korendo [2013, 55] „zaburzenia i nieprawidłowości rozwoju systemu językowego są jednym¹⁰ z podstawowych cech typowych (diagnostycznych) dla zespołu Aspergera”. Takie zachowania językowe jak np. pojawianie się pierwszych słów, nawet w wieku przewidzianym rozwojowo, czy etykietowanie najbliższego otoczenia nie świadczą o właściwym rozwoju języka i prawidłowym budowaniu systemu językowego. Rozwój języka nie rozpoczyna się przecież od pojawienia się pierwszych wyrazów, trwa od chwili urodzin dziecka, a nawet od jego poczęcia. Aby wykształciły się pierwsze słowa, musi rozwinąć się wiele sprawności i umiejętności poznawczych. Można przypuszczać, że skoro u osób z zespołem Aspergera najbardziej

wanie szczególnych zdolności u osób dotkniętych zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

¹⁰ Powinno być: *jedną*.

widoczne są zaburzenia w sferze społecznych interakcji, zaburzenia te były obecne od samego początku rozwoju, nie pozwalając na prawidłowe wykształcenie się języka. Chodzi tu o takie umiejętności jak kierowanie wzroku na twarz i usta osób dorosłych (około trzeciego miesiąca życia), odpowiadanie uśmiechem na uśmiech, wsłuchiwanie się w wypowiedzi opiekunów, używanie w komunikacji gestu wskazywania palcem, utrzymywanie pola wspólnej uwagi z dorosłym [por. Korendo 2013, 52].

Nieprawidłowość nie polega jedynie na opóźnionym rozwoju mowy. Dzieci z ZA etykietują najbliższe otoczenie, zwykle rzeczownikami w mianowniku oraz mniej licznymi czasownikami, najczęściej w 3. osobie liczby pojedynczej. Umiejętność ta nie ma jednak nic wspólnego z używaniem znanych dzieciom słów w naturalnych, spontanicznych wypowiedziach: jest to nazywanie przedmiotów na polecenie dorosłego, często tylko jako odpowiedź na pytanie „co to jest?”. Prawidłowy rozwój mowy polega także na pojawianiu się jako pierwszych słów prymarnych (nazwy opiekunów, zabawek, podstawowych czynności czy słów wyrażających kompetencję pragmatyczną nadawcy, np. *pa pa, daj, nie ma*). W słowniku dzieci z zespołem Aspergera pojawiają się zwykle jako pierwsze słowa należące do sekundarnych pól semantycznych (np. specjalistyczne nazwy maszyn lub innych urządzeń czy słownictwo komputerowe) wiążących się z zainteresowaniem (a właściwie fiksjacją) dziecka.

Marta Korendo, pisząc o dzieciach z ZA, posługuje się trafnym pojęciem nadkompetencji językowej. Nadkompetencja dotyczy przede wszystkim słownictwa i składni. Dzieci z zespołem Aspergera posługują się bowiem często słownictwem encyklopedycznym, odtwarzają też rozbudowane konstrukcje składniowe, charakterystyczne raczej dla języka pisanego, a nie mówionego. Jest to więc nadkompetencja w pewnych sferach, niepozwalająca jednak na prawidłowe nabywanie kompetencji językowej i komunikacyjnej; dzieci z ZA nie potrafią swobodnie posługiwać się językiem potocznym, co utrudnia im komunikację.

3.1. Nabywanie i rozwój składnika fonologicznego wiedzy językowej

U niektórych dzieci z zespołem Aspergera obserwuje się opóźniony rozwój mowy: dzieci przechodzą poszczególne etapy nabywania i rozwoju składnika fonologicznego wiedzy językowej, ale z pewnym opóźnieniem w stosunku do normy rozwojowej.

U osób cierpiących na ZA zauważalne są zaburzenia w sferze prozodycznej. Ich głos jest zwykle wysoki, piskliwy. Zaburzone są takie cechy wypowiedzi mówionej jak rytm, sposób akcentowania, intonacja i modulacja (mowa nadmiernie pedantyczna i formalna). U niektórych badanych stwierdza się tendencję do powtarzania fraz; ich mowa jest cicha i monotonna, stosunkowo często ma zabarwienie nosowe [Bigas 2014, 376; Bryńska 2011a, 48; Rosińska-Mamej 2016, 190].

3.2. Nabywanie i rozwój słownika umysłowego

Rozwój słownika umysłowego dzieci z ZA może przebiegać dwojako. Niektóre dzieci wkraczą z opóźnieniem w okres wyrazu. Pierwsze słowa pojawiają się dopiero pod koniec 2. roku albo w 3. roku życia. Jak pisałam uprzednio, pierwsze słowa mogą pojawić się w wieku przewidzianym rozwojowo, są to jednak słowa należące do sekundarnych pól semantycznych. W rozwoju mowy dzieci z ZA obserwuje się często zjawisko powstawania tzw. kominów językowych [Korendo 2013, 119]. Jest to stan, w którym dziecko rozbudowuje nadmiernie słownictwo związane z wybranym polem semantycznym, przy jednoczesnych deficytach w innych, często prymarnych polach. Ów nierównomierny rozwój leksyki jest konsekwencją fiksacji tematycznej dziecka.

3.3. Nabywanie i rozwój składnika syntaktycznego wiedzy językowej

Dzieci z zespołem Aspergera mają wyraźne trudności z rozpoczęciem etapu zdania, budowaniem linearnego porządku języka i myślenia. Na początku 3. roku życia występuje niekiedy tendencja do etykietowania rzeczywistości, tj. nazywania poszczególnych przedmiotów i osób, nie rozwija się jednak składnia, nie powstają połączenia elementów języka zgodnie z regułami gramatycznymi. Dzieci z ZA łatwo zapamiętują dłuższe wypowiedzi, cytaty, całe frazy, zdania lub teksty. Nie należy jednak tego zjawiska mylić z budowaniem kompetencji składniowej w zakresie składni: przywołanie (odtworzenie) nawet bardzo skomplikowanej i długiej wypowiedzi (gotowego szablonu) nie dowodzi umiejętności samodzielnego zbudowania prostego zdania. Naturalną konsekwencją zaburzeń są problemy z budowaniem tekstów.

Ze składniowym aspektem wiedzy językowej wiąże się rozwój fleksji, służącej do wyrażania relacji między elementami syntagmy i zdania. Ponieważ dzieci z zespołem Aspergera nie zauważają relacji między elementami otaczającego świata, nie szukają sposobów ich wyrażania i nie uświadamiają sobie konieczności stosowania właściwych form fleksyjnych. Mają także problem z prawidłowym stosowaniem zaimków [Boksa 2016, 42].

3.4. Nabywanie kompetencji komunikacyjnej (rozwój składnika pragmatycznego wiedzy językowej)

Jak podaje między innymi Ewa Pisula [1993, 19], przyjmuje się, że osoby z zaburzeniami autystycznego spektrum, do których należy zespół Aspergera, nie mają teorii umysłu bądź nie umieją jej rozwinąć. Jednakże wiele testów badających teorię umysłu z udziałem dzieci autystycznych nie potwierdziło tezy o braku teorii umysłu, jedynie o jej deficytach. Okazało się bowiem, że stopień opanowania teorii umysłu zależy

od wieku, upośledzenia oraz stopnia rozumienia komunikacji werbalnej. Współcześnie mówi się więc raczej o opóźnieniu rozwoju teorii umysłu, a nie o jej braku. Z tego, że przekonanie o czymś i rzeczywistość mogą się od siebie różnić, autystyczne dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę około pięciu lat później niż większość dzieci [za: Sz wajda 2014, 101].

Komunikacja międzyludzka opiera się nie tylko na samym procesie mówienia (pisanie). Ludzie, komunikując się, dokonują różnych operacji mentalnych, np. przewidują, co ktoś zrobi za chwilę, snują domysły na temat tego, co odbiorca w danej sytuacji myśli, jakie są jego intencje itp. W sytuacji nieporozumienia nadawca może zmienić sposób komunikowania, analizując rodzaj i charakter popełnionego błędu. Ponieważ dzieci z zespołem Aspergera mają deficyt teorii umysłu, problem sprawia im odtworzenie tego, co dzieje się w głowie rozmówcy, odczytanie jego intencji czy przewidzenie jego reakcji.

Biologicznym podłożem kompetencji komunikacyjnej jest teoria umysłu. Deficyty teorii umysłu (towarzyszące zaburzeniom ze spektrum autyzmu) skutkują więc zaburzeniami kompetencji komunikacyjnej. „Zaburzenia kompetencji komunikacyjnej mogą występować przy dobrej kompetencji językowej i są charakterystyczne dla dzieci, u których orzeczone autyzm” [Młynarska 2008, 141].

Jak pisze m.in. Ida Kurcz [2005, 91], za rozpoznawanie ironii, metafory, pośrednich aktów mowy odpowiedzialna jest nasza kompetencja komunikacyjna. Kompetencja czysto językowa zaś pozwala jedynie na dosłowny odbiór treści zdań. Dzieci z ZA mają problemy z symbolizacją, kategoryzacją, kontekstem (także kulturowym) i z wiedzą o rzeczywistości.

Trudności z symbolizacją ujawniają się nie tylko w języku, ale i w zabawie. Dzieci mają kłopoty z rozumieniem pojęć abstrakcyjnych: obserwuje się na tym polu opóźnienie i trudności z przyswajaniem znaczeń w stosunku do dzieci w normie rozwojowej. Problemy z symbolizacją ujawniają się szybko w języku i działaniu. Dzieci nie rozumieją znaczeń przenośnych, metafor (nawet silnie zleksykalizowanych) i żartów językowych. Mają kłopot z pojęciem, że słowo, którego znaczenia się nauczyły, może mieć jeszcze inny sens.

Zjawisko kategoryzacji ma ścisły związek z procesem tworzenia się pojęć w umysłach dzieci. Osoby z zespołem Aspergera mają problem z tworzeniem w umyśle pewnych kategorii, a także z przyporządkowaniem do zbioru określonych elementów, zwłaszcza jeśli nie są prototypowe. Dzieciom sprawia więc trudność budowanie kategorii imion, odróżnianie imion żeńskich i męskich, a także nazywanie innych przedmiotów i zjawisk – nieadekwatnie do swojego wieku.¹¹

Istotnym deficytem utrudniającym przyswojenie języka jest brak umiejętności rozumienia kontekstu komunikacji. Tendencja do posługi-

¹¹ Nieumiejętność dokonywania kategoryzacji powoduje także kłopoty z opinowaniem kategorii gramatycznych.

wania się znaczeniami prototypowymi powoduje wiele błędów w rozumieniu komunikatów, np. zawierających ironię. Dzieci z ZA z trudem uczą się skryptów kulturowych zawartych w języku i nie umieją ich odczytać, co stwarza kolejną barierę w porozumiewaniu się.

Zaburzony sposób kształtowania pojęć i tworzenia systemu językowego bezpośrednio wpływa na budowanie wiedzy o rzeczywistości – innej niż u osób zdrowych. Wizje świata osób z zespołem Aspergera i osób w normie różnią się od siebie z pewnością, są jednak nieznane wzajemnie. Z tego względu wiedza o świecie, jaką mają osoby z ZA, nie może być podstawą kontekstowego rozumienia wypowiedzi, uzupełniania zdań eliptycznych, dopowiadania znaczeń sugerowanych, gdyż podsuwa inne rozwiązania niż przekazywane przez nadawcę.

Ponieważ dzieci z ZA nie czytają kontekstu, nie uczą się samodzielnie deszyfrować wieloznaczności [zob. Korendo 2013, 134–145]. Poza tym dzieci z zespołem Aspergera mają problem z dopasowaniem formy wypowiedzi do sytuacji. Nie rozumieją na przykład, że do dorosłych należy zwracać się w inny sposób niż do rówieśników, co sprawia, że odbierane są jako niegrzeczne [por. Boksa 2016, 42].

Z zaburzeniami kompetencji komunikacyjnej wiąże się także zjawisko zwane patosem językowym. Chodzi tu o specyficzny sposób budowania wypowiedzi, pełnych trudnych słów i skomplikowanych nazw. Ponieważ dzieci z ZA często przywołują zasłyszane frazy, ich język bardziej przypomina wypowiedzi osób dorosłych niż rówieśników. Pozbawiony jest dziecięcych błędów, neologizmów, prostej składni i żartów. Często zawiera cytaty z wypowiedzi osób dorosłych, a także ze słowników czy encyklopedii bądź literatury. Dzieci te mają również tendencję do wygłaszania długich monologów.

Dzieci z zespołem Aspergera mają intencję komunikacyjną (w odróżnieniu od dzieci z autyzmem). Jednakże gest wskazywania palcem, rozpoczynający zachowania dialogowe (u normalnie rozwijających się dzieci gest ten pojawia się około 8.–9. miesiąca życia), rozwija się u nich w sposób specyficzny. Jeśli poziom zaburzeń autystycznych jest wysoki, gest ten może nie pojawić się wcale (stosunkowo rzadkie przypadki). Najczęściej gest ten występuje z kilkumiesięcznym opóźnieniem i zazwyczaj występuje łącznie z opóźnieniem rozwoju mowy. Nawet jego pojawienie się nie gwarantuje normatywnego użycia, ponieważ dzieci wykorzystują wskazywanie palcem w sposób specyficzny dla zaburzenia. Gest używany jest zwykle wybiórczo, najczęściej w funkcji polecenia / żądania „daj mi to” lub „chcę tam iść” itp. Sporadycznie tylko używany jest w funkcji oznajmienia „popatrz tam; tam jest” albo pytania „kto/co to jest”. Wskutek takiego zachowania niewerbalnego nie pojawiają się też pytania werbalne zastępujące gest, co sprawia, że relacje dzieci z ZA z dorosłymi są zaburzone, nie wykształcają się naturalne, rozwojowe mechanizmy uczenia się od dorosłych. Osoba dorosła nie jest źródłem wiedzy dla dziecka z zespołem Aspergera.

Dzieci te mają więc trudności z rozumieniem i zadawaniem pytań. Nie rozumiejąc zależności między pytaniem a fragmentem rzeczywistości, do którego się ono odnosi, stosują różne mechanizmy kompensacyjne, stwarzające pozory komunikowania się. Mechanizmy te to przede wszystkim schematyzacja odpowiedzi i jej automatyzacja przez mechaniczne reagowanie na często pojawiające się słowa (słowa kluczowe). Dziecko koncentruje się raczej na rzeczownikach bądź czasownikach, których znaczenie zna, niż na pytaniu i generuje odpowiedzi oparte na pewnych schematach, np. przyjechać – autobusem, jeść – kulki z mlekiem, bawić się – klockami.

Niekiedy dzieci z ZA zadają autostymulacyjne pytania „co to jest?”. Dziecko powtarza pytanie wielokrotnie, nie słucha odpowiedzi lub powtarza nazwę echolalicznie, a czasem pyta kilkakrotnie o ten sam przedmiot.

W rozwoju większości dzieci z zespołem Aspergera brak etapu zadawania pytania „dlaczego?”. U dzieci zdrowych etap ten występuje w 4. roku życia, u dzieci z ZA natomiast etap ten pojawia się z bardzo dużym, nawet dwuletnim opóźnieniem (jeśli w ogóle wystąpi). Brak tego etapu powoduje duże trudności z odpowiedzią na pytania o przyczynę [za: Korendo 2013, 121–126].

Z trudnościami związanymi ze stawianiem i rozumieniem pytania „dlaczego?” wiążą się bezpośrednio problemy z zauważaniem i wyrażaniem związków przyczynowo-skutkowych. Jedne i drugie trudności mają swoje źródło w poznawczych (w tym językowych) problemach zauważania i wyrażania relacji. Jedną z przyczyn jest brak umiejętności linearnego obserwowania otoczenia, a później dodatkowo materiału zadaniowego. Z powodu braku tej umiejętności nie tworzą się powiązania, a każdy bodziec funkcjonuje oddzielnie [za: Korendo 2013, 127].¹²

¹² Deficyty w sferze semantyczno-pragmatycznej wykazują także osoby ze specyficznym zaburzeniem rozwoju językowego, czyli SLI (*specific language impairment*). Podejrzewa się, że wynikają one z braków w zakresie morfologii i składni, a także leksyki oraz ograniczeń zdolności przetwarzania informacji [Leonard 2006, 113–125; 320–362]. Niski poziom kompetencji językowej rzutuje więc na poziom kompetencji komunikacyjnej. Problemy związane z wykorzystaniem języka w komunikacji nazywane są też pragmatycznym zaburzeniem językowym (*pragmatic language impairment* – PLI) oraz zaburzeniem semantyczno-pragmatycznym (*semantic-pragmatic disorder*). Podejście takie ma na celu odróżnienie tego typu deficytów od SLI: w wypadku dzieci z SLI sprawności pragmatyczne wskazywano niejednokrotnie jako ich mocną stronę [zob. np. Kurcz 2004; 2005]. Zaburzenia w zakresie pragmatyki językowej polegają głównie na problemie z użyciem języka stosownie do kontekstu. Rozumienie jest nadmiernie dosłowne, a wypowiedzi – czy to w konwersacjach, czy to w narracjach – pozbawione są spójności. Dzieci z PLI nie rozwijają komunikacji niewerbalnej w celu kompensacji problemów językowych. Mają trudności z wnioskowaniem na temat stanu rozmówcy (deficyty teorii umysłu), przejawiają także tendencję do nieadekwatnych społecznie bądź stereotypowych reakcji podczas interakcji. Są to zachowania zbliżone do zachowań autystycznych, choć w wielu wypadkach

4. ZAKOŃCZENIE

Ewa Pisula [2012, 51] podkreśla wyraźnie, że rozwój językowy dziecka we wczesnym etapie życia jest determinowany takimi zdolnościami, jak: naśladowanie związane z obserwacją zachowania innej osoby, poznaniem i zrozumieniem społecznego wymiaru sytuacji, a także chęci do podjęcia określonej aktywności wynikającej z obserwacji innego człowieka); tworzenie wspólnego pola uwagi; zabawa przedmiotami związana z dostrzeganiem relacji między obiektami oraz zabawa symboliczna [za: Lipski 2015, 470].

Dzieci z zespołem Aspergera wykazują deficyt tych zdolności, co sprawia, że mają trudności z przyswajaniem języka, zwłaszcza w sferze semantyczno-pragmatycznej. Chodzi tu o nieprawidłowe interpretowanie konstrukcji metaforycznych i ukrytych sensów, formalizm, powtarzalność i schematyczność wypowiedzi oraz osobliwe użycie leksyki. Zaburzenia semantyczne powodują nieumiejętność rozumienia różnic w znaczeniu słów w zależności od kontekstu językowego i pozajęzykowego, rozumienia żartów, przysłów, związków frazeologicznych i tekstów poetyckich, a także niektórych potocznych i slangowych sformułowań.

Zaburzona jest także sfera prozodyczna: w mowie dzieci z ZA obserwuje się transakcentację, zmiany rytmu, nietypową intonację i modulację wypowiedzi, a także nienaturalne brzmienie głosu.

Zaburzenia sprawności komunikacyjnych polegają na trudnościach w dopasowaniu formy wypowiedzi do kontekstu sytuacyjnego i społecznego oraz na nieumiejętności odróżniania informacji istotnych od nieistotnych. Sprawia to, że osoby z zespołem Aspergera mają problem ze skuteczną i akceptowalną społecznie realizacją intencji komunikacyjnych. Ich komunikacja jest jednostronna: wynika to z braku reakcji na komentarze innych osób, nieuwzględniania reakcji rozmówcy oraz nieprzestrzegania naprzemienności ról w konwersacji [zob. Panasiuk, Kaczyńska-Haładaj 2015, 524–525].

Bibliografia

- T. Attwood, 1998, *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*, London–Philadelphia.
T. Attwood, 2006, *Zespół Aspergera*, tłum. M. Łamacz, Poznań.
T. Attwood, 2015, *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*, London–Philadelphia.

nie na tyle silne, by diagnozować autyzm w klasycznym rozumieniu tego słowa. Często jednak wskazuje się na współwystępowanie u dzieci w wieku przedszkolnym SLI i autyzmu oraz na problemy z ich odróżnianiem [za: Krasowicz-Kupis 2012, 72–73].

- J. Bauer, 2008, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa.
- U. Bigas, 2014, *Autyzm – charakterystyka zachowań językowych w autystycznym spektrum zaburzeń* [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy. Podręcznik akademicki*, Lublin, s. 361–378.
- L. Bobkiewicz-Lewartowska, 2010, *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, wyd. V, Kraków.
- E. Boksa, 2016, *ABC zespołu Aspergera* [w:] A. Kominek (red.), *Aspi-racje. Naukowy obraz osób z zespołem Aspergera w aspekcie kulturowym, terapeutycznym i komunikacyjnym*, Kielce, s. 21–44.
- A. Bryńska, 2011a, *Deficyty komunikacyjne w zespole Aspergera*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 11 (1), s. 46–50.
- A. Bryńska, 2011b, *Miejsce zespołu Aspergera w grupie całościowych zaburzeń rozwoju: kontinuum czy spektrum zaburzeń autystycznych?*, „Psychiatria Polska” 45 (5), s. 749–758.
- U. Frith (red.), 2005, *Autyzm i zespół Aspergera*, tłum. B. Godlewska, Warszawa.
- U. Frith, 2008, *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, tłum. M. Hernik, G. Krajewski, Gdańsk.
- S. Grabias, 1997, *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 10, s. 9–36.
- U. Grygier, I. Sikorska, 2008, *Mój uczeń pracuje inaczej. Wskazówki metodyczne*, Kraków.
- L. Kaczmarek, 1970, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- M. Korendo, 2008, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku zespołu Aspergera*, „Logopedia” 37, s. 107–115.
- M. Korendo, 2013, *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*, Kraków.
- G. Krasowicz-Kupis, 2012, *SLI i inne zaburzenia językowe. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot.
- I. Kurcz, 2004, *Communicative Competence and Theory of Mind*, „Psychology of Language and Communication” 8 (2), s. 5–18.
- I. Kurcz, 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, wyd. II popr. i uzupełn., Warszawa.
- I. Kurcz, 2011, *Kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna: ich uwarunkowania biologiczne i społeczne. Model wiedzy językowej człowieka* [w:] I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa, s. 35–44.
- L.B. Leonard, 2006, *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, tłum. M. Hernik, Gdańsk.
- W. Lipski, 2015, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku autyzmu* [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki*, Lublin, s. 461–516.
- A. Maciarz, M. Białasiewicz, 2000, *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Kraków.
- M. Malicka, E. Niebudek-Bogusz, B. Feret, D. Gryczyńska, 2007, *Efekty rehabilitacji głosowej 15-letniego chłopca z zespołem Aspergera*, „Otorynolaryngologia” 6 (4), s. 199–205.
- M. Młynarska, 2008, *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu*, Wrocław.

- J. Panasiuk, 2015, *Skala do oceny profilu zaburzeń językowych w zespole Aspergera* [w:] M. Kurowska, E. Wolańska (red.), *Metody i narzędzia diagnostyczne w logopedii*, Warszawa, s. 155–182.
- J. Panasiuk, M.M. Kaczyńska-Haładyj, 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadku osób dorosłych z zespołem Aspergera* [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki*, Lublin, s. 517–549.
- E. Pisula, 1993, *Autyzm, fakty, wątpliwości i opinie*, Warszawa.
- E. Pisula, 1999, *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa.
- E. Pisula, 2012, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk.
- J. Porayski-Pomsta, 2015, *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Warszawa.
- A. Rosińska-Mamej, 2016, *Na granicy... porozumiewania się. Problemy społeczno-komunikacyjne osoby cierpiącej na zespół Aspergera (na przykładzie detektyw Sonyi Cross z serialu The Bridge: Na granicy)* [w:] A. Kominiek (red.), *Aspi-racje. Naukowy obraz osób z zespołem Aspergera w aspekcie kulturowym, terapeutycznym i komunikacyjnym*, Kielce, s. 185–205.
- A. Sławińska, 2014, *Zespół Aspergera u osób dorosłych – zbieżność z innymi zaburzeniami, zaburzenia współwystępujące i problemy towarzyszące*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 14 (4), s. 304–307.
- U. Szwajda, 2014, *O mówieniu bez komunikowania, czyli dyskurs i interakcja w autyzmie. Charakterystyka trudności*, „Socjolingwistyka” 28, s. 93–107.
- M. Tomasello, 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa.

Wykaz źródeł

- ICD-10 – *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych*. Rewizja dziesiąta, t. 1, 2009 [online: [https:// www.csioz.gov.pl/fileadmin/ user_upload/Wytyczne/statystyka/icd10tomi_56a8f5a554a18.pdf](https://www.csioz.gov.pl/fileadmin/user_upload/Wytyczne/statystyka/icd10tomi_56a8f5a554a18.pdf); dostęp: 29 grudnia 2017].
- DSM-IV – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition*, 1994 [online: <https://justines2010blog.files.wordpress.com/2011/03/dsm-iv.pdf>; dostęp: 29 grudnia 2017].
- DSM-5 – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition*, 2013 [online: <http://displus.sk/DSM/subory/dsm5.pdf>; dostęp: 29 grudnia 2017].

Language acquisition in the Asperger syndrome

Summary

This paper, being an overview and a synthesis, is dedicated to language acquisition by children with Asperger's, an autism spectrum disorder (ASD). According to the DSM-5, the latest classification of mental disorders by the American Psychiatric Association, the Asperger syndrome should be discussed as a condition along a certain continuum of autistic disorders, or a special form of autism, rather than as a separate type of disorders. Children suffering from Asperger's find it difficult to develop communication skills and, partly, age-appropriate language skills, which translates into disturbed language communication. The disturbances involve difficulties in acquiring and applying social rules as well as specific narrow interests. The author, referring to the rich, mainly Polish-language, relevant literature presents the problems with acquiring linguistic knowledge by children with the Asperger syndrome at individual layers of linguistic, i.e. phonological, lexical, syntactic, and pragmatic, functioning.

Trans. Monika Czarnecka

Dorota Lipiec,
Izabela Więcek-Poborczyk
(Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa,
e-mail: dlipiec@aps.edu.pl; iwiecek@aps.edu.pl)

TERAPIA ROTACYZMU W DYSLALIACH

Rotacyzm, łac. *rotacismus*, inaczej reranie [zob. Kania 1982; Demel 1996; Sołtys-Chmielowicz 2001; Sambor 2013; Michalak-Widera 2010], to nieprawidłowa realizacja fonemu /r/.¹ W rotacyzmie, w zależności od typu zakłócenia realizacji fonemu /r/, wyróżnia się mogirotacyzm (brak realizacji fonemu, np. *ryba* wymawiane jako [yba]²), pararotacyzm (realizowany jest systemowy³ dźwięk mowy, znajdujący się w polu realizacji innego fonemu, np. *ryba* wymawiane jako [lyba], [ɥyba]) oraz rotacyzm właściwy (realizowany jest dźwięk niesystemowy, zdeformowany, niemieszczący się w polu realizacji innych fonemów, np. *ryba* wymawiane jako [Ryba]⁴). Do rotacyzmu zalicza się także zakłócenia złożone, czyli realizacje określane jako zdeformowane substytuty – realizowany jest dźwięk niesystemowy, będący zdeformowaną realizacją innego fonemu, np. *ryba* wymawiane jako [lyba], gdzie [l] jest międzyzębowe. U niektórych pacjentów (np. z dyzartrią, afazją) możemy zaobserwować zakłócone realizacje fonemów (w tym także fonemu /r/) trudne lub nawet niemożliwe do zinterpretowania, a co za tym idzie – do opisu patofonetycznego.

W wypadku mogirotacyzmu, pararotacyzmu, rotacyzmu właściwego oraz zdeformowanych substytutów występujących w artykulacji niezbędne jest podjęcie terapii logopedycznej. Wszystkie wymienione typy nienormatywnych realizacji fonemu /r/ można zaobserwować u pacjentów w różnych grupach wiekowych: u dzieci (zarówno w okresie kształtowania się mowy, jak i później), u młodzieży i dorosłych. Terapię rotacyzmu prowadzi się u osób z dyslalią obwodową⁵ (anatomiczną, funkcjonalną,

¹ Fonem /r/ w języku polskim realizowany jest przez: wariant główny – głoskę [r], warianty pozycyjne poboczne – głoski [r'] lub [r9], warianty pozycyjno-fakultatywne – głoski [r'] lub [r9] albo [r9']. Szerzej na ten temat zob. Lipiec, Więcek-Poborczyk 2018.

² W artykule zastosowana została transkrypcja sławistyczna.

³ Normatywny, należący do systemu języka polskiego.

⁴ Znak [R] oznacza realizację poprzez wibrację uvuli.

⁵ Zob. Zestawienie form zaburzeń mowy [Mierzejewska, Emiluta-Roży 1997; Emiluta-Roży 2008].

słuchową) oraz środowiskową i podkorową.⁶ W pozostałych zaburzeniach mowy (np. afazjach, dyzartriach, niedokształceniu mowy pochodzenia korowego) także mogą wystąpić zakłócenia realizacji fonemu /r/, które towarzyszą „(...) innym zakłóceniom struktur językowych o różnym stopniu złożoności” [Emiluta-Rozya 2008, 26a]. Prowadzi się wówczas terapię logopedyczną, której głównym celem jest poprawa komunikacji językowej pacjenta (praca nad artykulacją przeważnie nie jest pierwszoplanowa).

W procesie diagnozowania oraz programowania terapii logopedycznej dzieci z dyslalią niezbędna jest znajomość norm rozwojowych w zakresie kształtowania się mowy, w tym artykulacji. W okresie rozwoju mowy występują określone etapy w kształtowaniu się normatywnych realizacji poszczególnych fonemów. W wypadku kształtowania się realizacji wariantu głównego fonemu /r/ mamy do czynienia z przypisanymi do określonego przedziału wiekowego etapami oraz charakterystycznymi dla nich formami przejściowymi. Najczęściej są to: [Ø] – [iʃ] – [l] – [r]⁷ [zob. np. Kania 1982]. Oprócz elizji i substytucji rozwojowych wyróżnić możemy także formy przejściowe, np. w postaci [l] z lekką wibracją czubka języka, czy też w postaci połączenia głosek [lr] lub jako [r] z osłabioną wibracją. W tabeli poniżej przedstawione są normatywne, charakterystyczne dla danego przedziału wiekowego, realizacje wariantu głównego fonemu /r/.

Tabela 1. Etapy kształtowania się wariantu głównego fonemu /r/ (– głoski [r])

Etapy kształtowania się wariantu głównego fonemu /r/ – głoski [r]	
wiek dziecka	realizacje
pierwszy rok życia	[Ø]
drugi rok życia	[Ø], [iʃ]
trzeci rok życia	[iʃ], [l]
od 3 do 6 lat	[l], [lr], [l] z lekką wibracją apeksu, [r]
po szóstym roku życia	[r]

Źródło: Lipiec, Więcek-Poborczyk 2017.

Jeśli w trakcie rozwoju mowy zostaną przekroczone normy wiekowe dla danej realizacji fonemu /r/, uznaje się ją za nienormatywną, np. do ukończenia trzeciego roku życia realizacja wariantu głównego fonemu /r/

⁶ Podobne postępowanie przeprowadza się u dzieci wielojęzycznych i obco-krajowców, chcących osiągnąć artykulację normatywną dla języka polskiego.

⁷ Szczegółowe informacje na temat stabilizowania się realizacji fonemu /r/ w rozwoju mowy dziecka znajdują się w publikacji: *Normatywne i nienormatywne realizacje fonemu /r/ we współczesnym języku polskim* [Lipiec, Więcek-Poborczyk 2018].

jako [if] jest normatywna, a po trzecim roku życia uznawana jest za nieprawidłową i wymaga terapii. Ze względu na indywidualne tempo rozwoju językowego każdego dziecka dopuszcza się jednak kilkumiesięczne przesunięcia w opanowywaniu kolejnych etapów.

Opracowanie logopedycznego programu terapeutycznego dla osoby z rotacyzmem powinno być poprzedzone przeprowadzeniem badania logopedycznego, którego wynikiem będzie sformułowanie szczegółowej diagnozy logopedycznej wraz z określeniem przyczyn (endo- i/lub egzogennych) nieprawidłowej artykulacji. Ustalenie patomechanizmu zaburzenia pozwala na odpowiednie przygotowanie postępowania terapeutycznego. W wypadku dyslalii będzie ono różne w zależności od:

- 1) przyczyny wywołującej nieprawidłową artykulację:
 - a. anatomicznej,
 - b. funkcjonalnej,
 - c. słuchowej,
 - d. środowiskowej,
 - e. podkorowej,
 - f. mieszanej, np. anatomiczno-funkcjonalnej;
- 2) wieku pacjenta.

Ad. 1. Postępowanie terapeutyczne należy rozpocząć od usunięcia przyczyny powodującej nieprawidłową artykulację lub osłabienia jej wpływu na stan wymowy.

W dyslalii anatomicznej po rozpoznaniu rodzaju wady budowy narządu/ów w obrębie aparatu artykulacyjnego dążymy (jeśli to możliwe) do całkowitego zlikwidowania tej nieprawidłowości, co najczęściej związane jest z koniecznością konsultacji medycznych (np. ortodontycznych, laryngologicznych, chirurgicznych). Skutkuje to wykonaniem określonych zabiegów medycznych bądź wdrożeniem leczenia.⁸ W wypadkach, gdy usunięcie anatomicznych przyczyn dyslalii nie jest możliwe, zadaniem logopedy jest podjęcie działań minimalizujących ich skutki (np. przy ankyloglosji należy prowadzić masaże logopedyczne i pracować nad usprawnieniem mięśni języka).

W dyslalii funkcjonalnej uwarunkowanej egzogennie terapię należy rozpocząć odpowiednio od zlikwidowania nieprawidłowych nawyków ruchowych w przebiegu czynności odgryzania, gryzienia i żucia lub połykania, czy oddychania (często jest to proces długotrwały). W dyslalii funkcjonalnej spowodowanej czynnikami endogennymi nie zawsze możliwe jest zlikwidowanie przyczyn wady wymowy (np. dysfunkcji oddychania z powodu alergii), można jednak pracować nad poprawą przebiegu funkcji fizjologicz-

⁸ Np. przy skróconym wędzidełku podjęzykowym (w uzasadnionych wypadkach) kierujemy pacjenta na konsultację do chirurga szczękowego w celu oceny budowy wędzidełka i ewentualnej frenotomii; z kolei w wypadku wad zgryzu konieczna jest konsultacja ortodontyczna i wdrożenie leczenia (całkowite usunięcie nieprawidłowości nie zawsze jest możliwe, a leczenie ortodontyczne przeważnie jest długotrwałe, co należy uwzględnić w programie terapii logopedycznej).

nych w obrębie aparatu artykulacyjnego, jego sprawnością czy likwidowaniem parafunkcji (np. nawykowego ssania wargi, obgryzania paznokci).

W wypadku dyslalii środowiskowej pierwszoplanowe jest uświadczenie rodzicom / opiekunom wagi prawidłowych wzorców wymowy najbliższego środowiska dziecka oraz wyznaczenie osoby bez wad artykulacji, która będzie ćwiczyła z dzieckiem w domu, wykonując zalecenia logopedy prowadzącego terapię logopedyczną.

Pacjentów z nieprawidłowościami artykulacyjnymi, których podłożem mogą być wady budowy lub funkcjonowania narządu słuchu, należy skierować na konsultację audiologiczną i badania słuchu. Jeżeli wyniki badań potwierdzą niedosłuch, logopeda diagnozuje dyslalię słuchową.⁹ Wówczas w programie terapii logopedycznej, uwzględniającej konieczne działania innych specjalistów (m.in. audiologa, laryngologa), należy szczególnie nacisk położyć na ćwiczenia słuchowe.

W wypadku rotacyzmu w dyslalii podkorowej spowodowanej niedowładami lub porażeniami mięśni aparatu artykulacyjnego, czego skutkiem jest niemożność wykonania prawidłowych ruchów artykulacyjnych, należy w miarę możliwości (poprzez ćwiczenia czynne i bierne – masaże) dążyć do poprawy sprawności mięśni, głównie języka.¹⁰ Uzyskanie prawidłowej realizacji głoski [r] może jednak okazać się w niektórych wypadkach niemożliwe.

Jeżeli u pacjenta występuje dyslalia mieszana, np. anatomiczno-funkcjonalna, należy odnieść się do wszystkich przyczyn wywołujących nieprawidłową artykulację i ustalić, która z nich jest dominująca. Tak jak w pozostałych wypadkach pacjentów z rotacyzmem należy zniwelować przyczyny bądź ograniczyć ich wpływ na stan artykulacji, uwzględniając przy tym zależności między nimi.

Ad. 2. Od wieku pacjenta zależy dobór metod, technik i narzędzi stosowanych w terapii logopedycznej osoby z rotacyzmem.

W wypadku dzieci należy pamiętać o wymienionych wyżej w artykule normach stabilizowania się realizacji fonemu /r/ i ich odróżnieniu od form nieprawidłowych.

U dziecka, które po 2. roku życia¹¹ nienormatywnie:

- realizuje /r/ jako [Ø],
- zamienia [r] na głoskę inną niż [ɪf] lub [l],
- deformuje wymowę [r]

⁹ Dyslalię słuchową należy odróżnić od niedokształcenia mowy z powodu niedosłuchu, w którym obok wad artykulacji zakłócenia dotyczą pozostałych struktur językowych o różnym stopniu złożoności.

¹⁰ Dyslalię podkorową należy odróżnić od dyzartrii, w której objawy dotyczą zakłóceń oddychania, artykulacji, fonacji i prozodii.

¹¹ Należy pamiętać o indywidualnym tempie rozwoju artykulacji i obserwować wymowę dziecka na każdym etapie rozwoju mowy. Jeśli nie stwierdza się żadnych przyczyn mogących wywołać rotacyzm, pojawienie się prawidłowej artykulacji powinno być kwestią czasu.

wskazane jest rozpoczęcie usprawniania narządów aparatu artykulacyjnego oraz wprowadzenie zabaw rozwijających słuch fonemowy. Należy przy tym pamiętać, że od 2-latka nie można jeszcze wymagać pionizacji języka.

Po 3. roku życia, gdy dziecko nienormalnie:

- realizuje /r/ jako [Ø],
- zamienia [r] na głoskę inną niż [l],
- deformuje wymowę tej głoski,

wprowadza się stopniowo ćwiczenia pionizacji języka. W literaturze przedmiotu [zob. m.in. Demel 1996] można znaleźć wskazówki, by nauczyć dziecko w tym wieku realizacji fonemu /r/ jako [l], szczególnie w wypadkach deformacji. Z praktyki logopedycznej wynika jednak, iż taka sztucznie prowokowana substytucja jest trudna do utrwalenia w mowie spontanicznej. Wynika to z ukształtowanego już przeważnie słuchu fonemowego (dziecko ma świadomość realizacji innego fonemu, a co za tym idzie – błędów semantycznych, np. /kura : kula/). Zasadniczo do ukończenia 4 lat nie wywołuje się drżącej głoski [r], prowadzi się natomiast ćwiczenia usprawniające aparat artykulacyjny (głównie język) oraz ćwiczenia uwrażliwiające słuch fonemowy (opozycje: /r/-/l/, /r/-/if/ oraz /if/-/l/).

Jeżeli dziecko 3-, 4- lub 5-letnie wymawia [l] zamiast [r], a przy tym ma prawidłowo zbudowany i funkcjonujący aparat artykulacyjny oraz nie istnieją inne czynniki, które mogłyby uniemożliwić lub utrudnić przekształcenie się [l] w [r], głoska ta najczęściej pojawia się samoistnie. W takim wypadku należy poczekać z jej wywoływaniem do końca 6. roku życia.

Etapy postępowania logopedycznego w wypadku terapii rotacyzmu we wszystkich typach dyslalii obejmują: ćwiczenia wstępne, ćwiczenia zasadnicze oraz ćwiczenia dodatkowe.

Ćwiczenia wstępne mają na celu przede wszystkim uzyskanie odpowiedniej pionizacji języka oraz sprawności jego czubka. W zależności od potrzeb prowadzi się także inne ćwiczenia wstępne, np. oddechowe, prawidłowego stereotypu połykowego, słuchowe (w tym ćwiczenia słuchu fonemowego).

Ćwiczenia zasadnicze (szczegółowo opisane w dalszej części artykułu) obejmują etapy wywoływania i utrwalania realizacji fonemu /r/.

Do ćwiczeń dodatkowych zalicza się ćwiczenia doskonalące kompetencję językową / komunikacyjną. Są to ćwiczenia językowe rozwijające umiejętności w zakresie morfologii, składni (hipotaksy, parataksy), dyskursu oraz poszerzające zasób słownika. W wypadku terapii dzieci szczególnie istotne będą ćwiczenia funkcji pośrednio związanych z rozwojem mowy, takich jak: synteza i analiza słuchowa; pamięć wzrokowa i słuchowa; koordynacja wzrokowo-ruchowa itp.

Poniżej przedstawiamy szczegółową metodykę postępowania logopedycznego w wypadku wywoływania głoski [r]. Głoska ta w rozwoju arty-

kulacji stabilizuje się jako jedna z ostatnich ze względu na duży stopień trudności jej realizacji,¹² z czego wynika także trudność terapeutyczna w uzyskaniu wzorcowego jej brzmienia u pacjenta. Specyfika pracy logopedycznej nad wywoływaniem i utrwalaniem głoski [r] polega na odmiennym niż w wypadku pozostałych spółgłosek postępowaniu metodycznym. Postępowanie logopedyczne na etapie ćwiczeń zasadniczych w wypadku spółgłosek innych niż [r] obejmuje: wywołanie dźwięku, utrwalanie w izolacji, sylabach, wyrazach, zdaniach, dłuższych wypowiedziach i w mowie spontanicznej. Głoskę [r] wywołuje się najczęściej przy użyciu metody fonetyczno-mechanicznej. Jej artykulację ze wspomaganiem mechanicznym można ćwiczyć w sylabach, wyrazach i zdaniach, mimo że pacjent sam nie potrafi wymówić głoski w izolacji. Prawidłowa wymowa głoski [r] w izolacji często jest bowiem ostatnim etapem utrwalania wymowy tego dźwięku. W literaturze przedmiotu dotyczącej metodyki postępowania logopedycznego w wypadku rotacyzmu znaleźć można różne opisy metod wywoływania głoski [r]. Niektóre z nich mogą być trudne do przeprowadzenia przez logopedę (np. mechaniczne wprawianie przedniej części języka w wibracje), nieprzyjemne lub wręcz bolesne dla pacjenta (np. potrącanie wędzidełka podjęzykowego na boki czy używanie jako narzędzia do uzyskania wibracji szpatułki logopedycznej) i/lub mało efektywne (np. próba uzyskania [r] poprzez wymowę [ż] z mechanicznym wprawianiem języka w wibracje przez logopedę¹³).

Zaprezentowana poniżej propozycja terapii logopedycznej rotacyzmu powstała na podstawie wieloletniej praktyki logopedycznej oraz wiedzy z zakresu fonetyki języka polskiego i dyslalii. Przedstawiona metoda ulegała modyfikacjom i doskonaleniu wraz z poszerzaną wiedzą, nabywanym doświadczeniem i w związku z uzyskiwanymi efektami. W jej zastosowaniu niezbędne jest przestrzeganie stałej (opisanej) kolejności działań.

Wywoływanie i utrwalanie głoski [r]:

1. Ćwiczenia wstępne (np. oddechowe, prawidłowego stereotypu połykowego) powinny być dobrane do indywidualnego przypadku. Niezależnie od stanu sprawności aparatu artykulacyjnego każde spotkanie rozpoczyna się od ćwiczeń sprawności narządów artykulacyjnych. Należy z pacjentem ćwiczyć przed lustrem przez kilka minut, każde ćwiczenie powtarzając parę razy. Szczególną uwagę należy zwrócić na precyzję wykonywanych ruchów, zwłaszcza ruchów języka. Najważniejsze jest tu uzyskanie właściwej pionizacji i sprawności czubka

¹² Zob. Lipiec, Więcek-Poborczyk 2018.

¹³ Takie postępowanie jest mało skuteczne, gdyż głoska [ż] jest wprawdzie dźwięk, ale szczelinowa i podczas jej artykulacji język nie wykonuje serii powtarzających się ruchów w płaszczyźnie pionowej z uderzeniami czubka języka o dźwięk [zob. opis artykulacji głoski [r] – Lipiec, Więcek-Poborczyk 2018].

języka. Dodatkowo warto wykonywać masaże wewnątrz jamy ustnej, głównie języka i wędzidełka podjęzykowego.

W trakcie jednych zajęć logopedycznych wykonuje się wybrane ćwiczenia języka, np.:

- liczenie czubkiem języka zębów: czubek języka dotyka kolejno górnych zębów przy szeroko otwartych ustach. Staramy się przy tym, aby wraz z uniesieniem czubka języka nie unosila się żuchwa; czubek języka wykonuje ruch: góra-dół – każdorazowo po dotknięciu kolejnego górnego zęba apeks opada za łuk zębów dolnych;
- oblizywanie czubkiem języka górnych siekaczy na zmianę z przodu i z tyłu – przy szeroko otwartych ustach czubek języka w bardzo szybkim tempie wykonuje ruch ślizgający, dotykając naprzemiennie zewnętrznej i wewnętrznej powierzchni górnych siekaczy;
- przeciskanie języka przez zbliżone siekacze – masowanie siekaczami czubka języka;
- klaskanie;
- mlaskanie – przyklejanie przedniej części języka do wałka dziąsłowego i odklejanie jej;
- naśladowanie ssania cukierka z przysysaniem przedniej części języka do podniebienia;
- odklejanie czubkiem języka kawałka opłatka umieszczonego na wałku dziąsłowym;
- zbieranie apeksem z talerzyka ziarenek ryżu preparowanego – czubek języka powinien być ostro zakończony i zbierać jak najmniejszą liczbę ziarenek ryżu (najlepiej jedno);
- umieszczenie czubka języka na wałku dziąsłowym i utrzymanie go w tej pozycji podczas ruchów otwierania i zamykania zębów / żuchwy;
- parskanie – wibrują wargi – zwrócenie uwagi na to, że podobnie będzie wibrował na wałku dziąsłowym czubek języka przy wymowie głoski [r]. Logopeda może zaprezentować wibrację apeksu, przedłużając realizację drażnącej głoski [r] przy szeroko otwartych ustach. Należy pominąć to ćwiczenie przy rotacyzmie dwuwargowym i wargowo-zębowym;
- parskanie z czubkiem języka włożonym między wargi – w założeniu przeniesienie wibracji czy chociażby wrażenia łaskotania na czubek języka. Ćwiczenia tego nie wykonuje się przy rotacyzmie międzyzębowym, językowo-wargowym, dwuwargowym i wargowo-zębowym;
- zdmuchiwanie kawałka papieru z czubka języka włożonego między wargi. Pacjent wkłada między wargi czubek języka, na którym umieszcza się paperek, a następnie dmucha energicznie tak, aby odkleił się on od języka. Nie wykonuje się tego ćwiczenia przy rotacyzmie międzyzębowym, językowo-wargowym, dwuwargowym i wargowo-zębowym;

- wymawianie kilka razy dźwiękowej głoski [t] z jednoczesnym silnym dmuchaniem na czubek języka. Strumień powietrza jest przerywany szybkimi zvarciami apektu z wałkiem dźwiękowym. Siłę wypływu powietrza logopeda demonstruje pacjentowi na skórze jego dłoni, podstawiając ją sobie przed usta w trakcie wykonywania ćwiczenia;
 - szybkie wymawianie przy szeroko otwartych ustach grupy spółgłoskowej, składającej się ze spółgłosek przedniojęzykowo-dźwiękowych [trl]. Głoska [r] nie będzie tu brzmiała prawidłowo i nie to jest celem tego ćwiczenia, chodzi mianowicie o ćwiczenie drobnych ruchów apektu na wałku dźwiękowym [zob. Demel 1996]. Ćwiczenia wykonujemy tylko w wypadku dźwiękowych i niewibracyjnych realizacji fonemu /r/.
2. Uczulanie miejsca artykulacji głosek [l] i [r] – dotykane wałka dźwiękowego patyczkiem higienicznym albo zimną łyżeczką.
 3. Demonstracja przy szeroko otwartych ustach artykulacji [l] i [r], omówienie różnicy w ruchach języka.
 4. Szybkie wymawianie lub śpiewanie (przy szeroko otwartych ustach) sylab: [la la la]. Najlepiej wykonywać to ćwiczenie przed lustrem. Żuchwa pozostaje wyraźnie opuszczona.
 5. Szybka, wielokrotna realizacja zbitki spółgłoskowej [td]. Logopeda demonstruje (przy szeroko otwartych ustach) dźwiękową wymowę [td td td td td], pacjent powtarza.
 6. Wielokrotne wymawianie przy szeroko otwartych ustach głoski dźwiękowej: [d] (poprzedzone demonstracją przez logopedę). Pacjent realizuje [d d d d d], a logopeda wprawia jego język w wibrację poprzez bardzo szybkie, pulsacyjne uderzanie patyczkiem higienicznym.¹⁴ Ruchy powinny być bardzo szybkie, drobne, w przód i w tył (przy napięciu całej ręki, a nie wyłącznie ruchach nadgarstka). Patyczek uderza w miejsce na linii centralnej nieco powyżej środka spodniej części uniesionego języka. Wymaga to od logopedy wprawy w pulsacyjnych ruchach dłonią z patyczkiem. Należy pamiętać o właściwym trzymaniu patyczka, przy jednym z jego końców, tak aby nie wkładać pacjentowi palców do jamy ustnej.
W wypadku gdy czubek języka pacjenta opada, trzeba podtrzymywać go patyczkiem. Warto też zastosować gest pomocniczy demonstrujący i przypominający ruch języka – dłoń skierowaną palcami do góry i wykonującą drobne ruchy w górę i w dół.
Warunkiem prawidłowego wykonania tego ćwiczenia jest szerokie otwarcie jamy ustnej wraz z odpowiednią pionizacją języka przy kilkukrotnej artykulacji dźwiękowej głoski [d] (w wypadku realizacji in-

¹⁴ Autorki nie polecają używania – do wywoływania głoski [r] – narzędzi takich jak szpatułki logopedyczne itp. Narzędzia te są twarde, a ich stosowanie może sprawiać pacjentowi ból.

nych głosek dźwiękowych, np. [l] lub przedłużonego [ž], ćwiczenie nie będzie skuteczne).

Działanie opisane w punkcie 6.¹⁵ można wykonać, wprawiając język w wibrację za pomocą wibratora logopedycznego – rerka (zadaniem pacjenta nadal jest wielokrotne powtarzanie dźwiękowego [d] przy szeroko otwartych ustach). Ten sposób pracy jest łatwiejszy dla logopedy, ponieważ nie trzeba uczyć się pulsacyjnego ruchu ręki z patyczkiem higienicznym. Z doświadczenia autorek wynika, że przy wywoływaniu [r] warto używać na zmianę obu narzędzi: patyczka higienicznego i rerka, gdyż dzięki temu uzyskuje się nieco inną amplitudę drgań przedniej części języka wraz z apeksem, co skutkuje szybszym uzyskaniem zamierzonego efektu terapeutycznego.

W literaturze przedmiotu można znaleźć zalecenie, aby przy wywoływaniu głoski [r] potrącać język lub nawet wędzidełko podjęzykowe na boki [zob. Demel 1996]. Nie jest to jednak zbyt efektywne ani komfortowe dla pacjenta, a może być nawet niebezpieczne. Zbyt silne działania mechaniczne mogą doprowadzić do przerwania błony wędzidełka.

7. Jeśli pacjent potrafi już swobodnie i w szybkim tempie wymawiać przy szeroko otwartych ustach dźwiękowe głoski [d], kolejnym krokiem będzie nauczenie go samodzielnego wprawiania języka w wibrację za pomocą palca lub patyczka higienicznego. Najpierw logopeda przed lustrem artykułuje głoski [d] i demonstruje, jak własnym palcem (lub patyczkiem) potrącać przy tym język na boki (oczywiście paznokcie muszą być krótko obcięte). Palec / patyczek znajduje się między czubkiem a środkową częścią uniesionego języka, nad miejscem przyczepu wędzidełka podjęzykowego. Takie umiejscowienie stymulacji mechanicznej jest bezpieczne i nie grozi np. naderwaniem wędzidełka podjęzykowego.

Przy wymawianiu: [d] i potrącaniu palcem / patyczkiem języka na boki powinien powstać dźwięk podobny brzmieniowo do głoski [r]. Jeżeli pacjentem jest dziecko, które ma trudności z jednoczesnym wykonywaniem czubkiem języka ruchów w górę i dół, a palcem / patyczkiem na boki, to logopeda prosi, żeby dziecko skupiło się tylko na ruchach języka, a sam bierze dłoń dziecka z wysuniętym palcem wskazującym lub trzymającą patyczek i wykonuje jego dłoń ruchy na boki, potrącając przy tym język.

8. Kolejnym krokiem do uzyskania realizacji głoski [r] jest ćwiczenie, w którym na pierwszym etapie logopeda demonstruje pacjentowi bezdźwięczną artykulację: [t̥t̥t̥t̥] (szerokie otwieranie ust nie jest tu konieczne). W dalszej kolejności kilkakrotnie wymawia dźwiękowe [t], silnie dmuchając przy tym na czubek języka i kończy wymową [t̥t̥t̥t̥]. Podczas artykulacji dłoń pacjenta znajduje się blisko ust logopedy,

¹⁵ Podobnie jak w innych opisanych ćwiczeniach z użyciem patyczka higienicznego.

tym samym pacjent odczuwa siłę i niejednostajność wypływającego z jamy ustnej powietrza (zatem: [t t t tɾɾɾɾ]).

Autorki nie polecają zaczynać opisanych tu ćwiczeń od realizacji głoski [d] i dążyć do wymowy [drrr], gdyż artykulacja bezdźwięczna jest na początku łatwiejsza dla pacjenta.

U niektórych osób już na tym etapie pojawia się vibracja apeksu, wtedy należy próbować wypowiadać [trrr] z zachowaniem dźwięczności głoski [r].

Niekiedy pacjentom, szczególnie dzieciom, trudno jest przejść w tym miejscu od bezdźwięcznej do dźwięcznej artykulacji.¹⁶ W takim wypadku do grupy: [tɾɾɾɾ] można dołączyć samogłoski, które jako głoski dźwięczne pomogą wymówić także dźwięczne głoskę [r]: [tɾɾɾɾ-a], [tɾɾɾɾ-o], [tɾɾɾɾ-e], [tɾɾɾɾ-u], [tɾɾɾɾ-y], a następnie [tɾɾɾɾa], [tɾɾɾɾo], [tɾɾɾɾe], [tɾɾɾɾu], [tɾɾɾɾy], aż do [trrra], [trrrro], [trrrre], [trrrru], [trrrry]. Głoska [t] nadal powinna być tu dźwięczna. Część pacjentów na tym etapie będzie już w stanie wymówić grupę dźwięcznych głosek: [drrr]. Podobnie jak poprzednio można dodać do niej samogłoski: [drrra], [drrro], [drrre], [drrru], [drrry].

Stopniowo skracając się wymowę [rrr], dążąc do naturalnie brzmiącej artykulacji sylab: [tra], [tro], [tre], [tru], [try], [dra], [dro], [dre], [dru], [dry]. Jeżeli pacjent potrafi już wymówić te sylaby, dalej należy postępować zgodnie z opisem podanym w punktach 10. i 11.

9. Opisane powyżej działania nie zawsze pozwolą na uzyskanie oczekiwanego efektu. Jeżeli po ich przeprowadzeniu nadal u pacjenta nie ma vibracji apeksu, należy prowadzić kolejne ćwiczenia. Na tym etapie autorki proponują zastąpienie [r] dwiema dźwięcznymi głoskami [dd], sylaby: *tra*, *tro*, *tre*, *tru*, *try*, *dra*, *dro*, *dre*, *dru*, *dry*, powinny być wymówione jako: [tdda], [tddo], [tdde], [tddu], [tddy] i [ddda], [dddo], [ddde], [dddu], [dddy]. W momencie wymowy pierwszych głosek: [t] i [d] oraz dalszych [dd] – zastępujących [r] logopeda mechanicznie wprawia w vibrację język pacjenta za pomocą patyczka higienicznego lub rerkera. Należy pamiętać, aby szybko wycofywać narzędzie z jamy ustnej, kiedy pacjent przechodzi do wymowy samogłoski w danej sylabie. W kolejnym etapie pacjent sam potrąca język na boki w trakcie wymowy ww. sylab. Wymaga to oczywiście szerokiego otwarcia jamy ustnej. Ćwiczenie to najlepiej wykonywać przed lustrem.

Zdarza się, że i ta faza pracy terapeutycznej trwa długo. Jeżeli nadal nie ma samoistnej vibracji apeksu, można wówczas wprowadzić artykulację wyrazów rozpoczynających się głoskami [tr] i [dr], takich jak: *trawa* [trava], *tron* [tron], *trampki* [trampk'i], *trąbka* [trompka], *droga* [droga], *druty* [druty], *dres* [dres], *drużyna* [drużyna] itp. Cały czas [r] zastępowane jest dźwięcznym [dd] (np. *trawa* [tddava], *tron* [tddon],

¹⁶ Przeprowadzając to ćwiczenie, szczególnie z dziećmi, można mówić o mowie głośnej (dźwięcznej) w opozycji do mowy szeptem (bezdźwięcznej).

droga [dddoga], *druty* [ddduty]), a logopeda mechanicznie wprawia język pacjenta w wibrację. Oczywiście logopeda szybko wyjmuje patyczek / rerek z jamy ustnej pacjenta po wymówieniu [tdd] czy [ddd], tak aby mógł on wymówić bez zniekształceń resztę wyrazu. Należy pamiętać, że nie można wykonywać tych ćwiczeń zbyt długo i bez przerwy, ponieważ są one trudne i mogą spowodować zmęczenie, a nawet lekki ból mięśni języka pacjenta.

W wypadku gdy u pacjenta nadal nie pojawiła się samoistna wibracja apektu przy wymowie [r], można urozmaicić materiał językowy, ćwicząc artykulację [r] nadal jako dźwiękowego [dd] po [t] i [d], z mechanicznym wprawianiem języka w wibrację, ale w śródgłosie logatomów i wyrazów. Będą to zatem logatomy: *atra, otro, etre, utru, ytry, adra, odro, edre, udru, ydry* wymawiane jako [atdda], [otddo], [etdde], [utddu], [ytddy], [addda], [odddo], [eddde], [udddu], [ydddy] ze wspomaganiami mechanicznymi. Nieco później można wprowadzić połączenia z różnymi samogłoskami w nagłosie i wygłosie, np.: *atro, otre, edru, udry* wymawiane jako [atddo], [etdde], [edddu], [udddy]. Kolejno ćwiczy się taką wymowę w wyrazach, np. *cytryna* [cytddyna], *futryna* [futddyna], *wydra* [wyddda], *biedronka* [b i | edddonka].¹⁷ Należy pamiętać o umiejętnym posługiwaniu się patyczkiem / rerkiem tak, aby pacjent mógł bez przeszkód wymówić początek i resztę wyrazu oprócz głosek: [tdd] i [ddd], przy których logopeda wprawia język w wibrację. Logopeda prosi zatem pacjenta o wymówienie jakiegoś wyrazu, wcześniej wyraźnie demonstrując artykulację, np. przy wymowie wyrazu: *biedronka* mówi: [b'i | e]_otwiera szeroko usta, unosi apekt do wałka dźwiękowego i mówi: [dddonka]. Kiedy pacjent powtarza, logopeda przy [ddd] wprawia język w wibrację. Przy wymowie wyrazu: *cytryna* mówi: [cy], otwiera szeroko usta, unosi apekt do wałka dźwiękowego i mówi: [tddyna], a kiedy pacjent powtarza, logopeda przy [tdd] wprawia język w wibrację patyczkiem / rerkiem. Następnie można ćwiczyć wymowę [r] po [t], [d] w zdaniach typu: *Na straganie leżą truskawki* [na stddagańe leżoŋ tdduskafk'i], *Pod hydrantem mieszka wydra* [pot xydddantem m'i | eška vydddra], *Przed wędrownicem trudna droga* [pšed vendddofcem tddudna dddoga].

Dopóki u pacjenta nie pojawi się samodzielna wibracja apektu przy głosce [r], nie ćwiczy się innych połączeń niż [r] po [t] i [d]! Należy pozostać na tym etapie do momentu pojawienia się wibracji apektu przy [r] w tym sąsiedztwie fonetycznym. Wówczas można przystąpić do dalszych etapów terapii, czyli utrwalania [r] po [t] i [d] już bez mechanicznego wprawiania języka w wibrację, a następnie postępować tak, jak zostało to opisane w punkcie 10. i 11.

¹⁷ W artykule stosujemy zapis fonetyczny wg zasad wymowy warszawskiej [zob. Więcek-Poborczyk 2014].

10. Jeśli u pacjenta została już wywołana vibracja apeksu przy wymowie [r], należy dalej utrzymywać tę głoskę w sąsiedztwie [t] i [d].

Pacjent wymawia samodzielnie (bez wspomagania mechanicznego) określony materiał językowy z głoską [r]. Należy ćwiczyć realizację [r] w sylabach: [tra], [tro], [tre], [tru], [try] i [dra], [dro], [dre], [dru], [dry] i wyrazach rozpoczynających się tymi sylabami (np. *trampki, trening, drużyna, druty*). Następnie ćwiczy się logatomy z [tr] i [dr] w śródgłosie, np.: [atra], [otro], [etre], [utru], [ytry] i [adra], [odro], [edre], [udru], [ydry] oraz wyrazy z tymi grupami spółgłoskowymi w śródgłosie, np. *futro* [futro], *biedronka* [b'i|edronka], *cytryna* [cytryna], *strażak* [strażak], *wydra* [vydra], *hydrant* [xydrant], itp. W dalszej kolejności utrzymuje się realizację [r] po [t] i [d] w zdaniach, np. *Siostra kupiła truskawki, Biedronka chodzi po futrynie, Strażak niesie drabinę* [Demel 1996, 76].

Należy zwrócić uwagę, szczególnie w wypadku terapii dzieci, czy pacjent na tym etapie nie wymawia głoski [r] przy szeroko otwartej jamie ustnej, co może być skutkiem długiego ćwiczenia tej artykulacji przy nisko opuszczonej żuchwie. Jeżeli tak będzie, należy ćwiczyć wymowę [r] przy naturalnym dla tej głoski ułożeniu żuchwy i otwieraniu żuchwy szerzej przy wymowie następującej po [r] samogłoski.

11. Warto zaznaczyć, że będzie taka grupa pacjentów – także dzieci, u których wraz z pojawieniem się vibracji apeksu podczas artykulacji [r] wykształca się umiejętność poprawnej realizacji tej głoski w każdej pozycji wyrazu i w każdym możliwym dla niej sąsiedztwie fonetycznym. Z pozostałymi pacjentami konieczne będzie jednak dalsze postępowanie terapeutyczne. Należy wówczas utrzymywać artykulację [r] w następującej kolejności:

- po [p], [b], [f], [v], [k], [g] w sylabach, wyrazach i zdaniach. Ćwiczymy [r] po wymienionych głoskach, najpierw w nagłosie, a później w śródgłosie, np. [pra], [pro], [pre], [pru], [pry], *pralka* [pralka], *prosto* [prosto], *prezent* [prezent], *próba* [pruba], *pryskać* [pryskać]; [apra], [opro], [apre], [upra], [ypri],¹⁸ *zaprasować* [zaprasować], *oprowadzić* [oprować], *zaprenumerować* [zaprenumerować], *uprac* [uprac]; *Kapral dostał w prezencie praliny* [kapral dostau f prezenće pral'iny];
- następnie [r] w śródgłosie między samogłoskami w sylabach, wyrazach, zdaniach, np. [ara], [oro], [ere], [uru], [yry];¹⁹ *parasol* [parasol], *kareta* [kareta], *parowiec* [parov'i|ec] i zdaniach, np. *Czarodziej wyczarował koronę* [čarožej vyčarovau koroneŭ].
- w ostatnim etapie ćwiczymy wymowę [r] w nagłosie i wygłosie sylab w sąsiedztwie samogłoski, np. [ra], [ro], [re], [ru], [ry], [ar], [or], [er],

¹⁸ Samogłoskowe otoczenie fonetyczne grupy spółgłoskowej z głoską [r] może być dowolne.

¹⁹ Samogłoskowe otoczenie fonetyczne głoski [r] może być dowolne.

[ur], [yr] oraz w wyrazach w takim kontekście fonetycznym, np. *rak* [rak], *rama* [rama], *wór* [vur], *kangur* [kaŋgur]. Można ćwiczyć też na materiale zdaniowym, np. *Rafał wjechał rowerem w mur* [rafał v ʔexaɫ roverem v mur], *Regina kupiła od Radka mały bar* [regʲina kupʲiɫa od ratka maɫy bar].

Po przeprowadzeniu wyżej opisanych działań wymowa głoski [r] najczęściej ulega ustabilizowaniu. Dodatkowo można jeszcze ćwiczyć realizację [r] w trudniejszych kontekstach fonetycznych – w zbitkach spółgłoskowych, np. *Brda* [brda].

Terapię można zakończyć wtedy, kiedy pacjent swobodnie wypowiada [r] w każdej pozycji wyrazu i w każdym możliwym sąsiedztwie fonetycznym, prawidłowo artykułuje tę głoskę w mowie spontanicznej, a także potrafi wymówić poprawnie [r] w izolacji.

Terapia rotacyzmu stanowi wyzwanie dla wielu logopedów i ich pacjentów. Praca nad prawidłową wymową wariantu głównego fonemu /r/ wymaga cierpliwości i wytrwałości, a pierwsze sukcesy osiąga się nierzadko dopiero po kilku miesiącach intensywnej terapii. Ważne jest odpowiednie zmotywowanie pacjenta, odpowiednia intensywność i systematyczność wykonywanych działań. W wypadku terapii rotacyzmu u dzieci niezbędna jest pomoc najbliższego domowego środowiska dziecka – rodziców, opiekunów, dziadków czy starszego rodzeństwa oraz włączenie ich działań – wcześniej omówionych z logopedą – w program terapii.

Sukces, który osiąga się powoli, ale wspólnie, w którym dzieli się radość z pacjentem i jego najbliższym otoczeniem stanowi dla terapeuty największą satysfakcję i motywuje do dalszej pracy.

Bibliografia

- D. Antos, G. Demel, I. Styczek, 1971, *Jak usuwać seplenienie i inne wady wymowy*, Warszawa.
- G. Demel, 1996, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa.
- D. Emiluta-Roza, 2008, *Modyfikacja zestawienia form zaburzeń mowy H. Mierzewskiej i D. Emiluty-Roza* [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), *Diagnoza i terapia w logopedii*, Warszawa, s. 25–37.
- D. Emiluta-Roza, 1994, *Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa.
- L. Kaczmarek, 1997, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- J.T. Kania, 1982, *Szkice logopedyczne*, Warszawa.
- J. Kwasiborska-Dudek, O. Jauer-Niworowska, D. Lipiec, I. Więcek-Poborczyk, M. Golanowska, A. Malinowska, 2013, *Znaki fonetyczne do zapisu poprawnych i zdeformowanych realizacji fonemów języka polskiego w alfabetych międzynarodowym i slawistycznym*, Gdańsk.
- D. Lipiec, I. Więcek-Poborczyk, 2018, *Normatywne i nienormatywne realizacje fonemu /r/ we współczesnym języku polskim* [w:] S. Sniatkowski, D. Emi-

- luta-Roza (red.), *Norma i zaburzenia komunikacji językowej w kontekście edukacyjnym*, Warszawa.
- D. Lipiec, A. Woźniak, 2011, *O współpracy stomatologa z logopedą*, „Gabinet dentysty praktyka”, II, Warszawa.
- I. Michalak-Widera, 2010, *Rotacyzm u osób dorosłych: zagadnienia teoretyczne i praktyka logopedyczna*, „Forum Logopedyczne” nr 18, s. 54–57.
- H. Mierzejewska, D. Emiluta-Roza, 1997, *Projekt zestawienia form zaburzeń mowy*, „Audiofonologia” t. 10, s. 37–48.
- H. Rodak, 1994, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa.
- B. Sambor, 2013, *Rotacyzm boczny międzyzębowy z zaburzeniami gryzienia, żucia, połykania: studium przypadku*, „Forum Logopedyczne” nr 21, s. 109–116.
- E.M. Skorek, 2003, *Reranie. Profilaktyka, diagnoza, korekcja*, Kraków.
- A. Sołtys-Chmielowicz, 2001, *Rotacyzm*, „Logopedia” t. 29, s. 37–51.
- A. Sołtys-Chmielowicz, 2005, *Zaburzenia artykulacji* [w:] T. Gałkowski, E. Szelać, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii*, s. 421–475.
- B. Wierzechowska, 1980, *Wymowa polska*, wyd. II, Wrocław.
- I. Więcek-Poborczyk, 2014, *Normy wymawianiowe polszczyzny a wariantowość wymowy*, Warszawa.
- J. Wójtowiczowa, H.M. Rodak, 1986, *Metody terapii logopedycznej dzieci z dyslalią*, Warszawa.
- J. Wójtowiczowa, H.M. Rodak, 1989, *Metodyka terapii logopedycznej*, cz. II, Warszawa.

Therapy of rhotacism in dyslalia

Summary

Rhotacism, Lat. rhotacismus, is an incorrect realisation of the phoneme /r/. Depending on the type of the phoneme realisation disturbance, mogirhotacism, pararhotacism, rhotacism proper, and complex disturbances (deformed substitutes) are distinguished. In all cases of non-standard realisations of phoneme /r/ by patients with dyslalia, it is necessary to introduce a speech therapy. This paper presents a detailed design of a speech therapy when eliciting and reinforcing sound [r] (the basic variant of phoneme /r/). This proposition of a speech therapy for rhotacism arose from many years of speech therapy practice and the knowledge of Polish phonetics and dyslalia. The demonstrated method was modified and improved as the knowledge expanded and experience increased.

Trans. Monika Czarnecka

Natalia Siudzińska
(Uniwersytet Warszawski,
e-mail: natalia@theso.pl)

PLANOWANIE TERAPII LOGOPEDYCZNEJ DZIECKA Z NOSOWANIEM OTWARTYM

WPROWADZENIE

U dzieci z rozszczepem podniebienia wtórnego¹ w związku z nieprawidłową budową podniebienia miękkiego i/lub ze zmniejszoną sprawnością mięśni biorących udział w zwarcie podniebienno-gardłowym dochodzi do zaburzeń rezonansu nosowego w postaci nosowania otwartego. Jest to wada, która może zaburzać rozwój mowy oraz w znacznym stopniu utrudniać komunikowanie się. Logopeda pracujący z dzieckiem z rozszczepem powinien posiadać wiedzę na temat mechanizmów powstawania zaburzeń mowy u tego typu dzieci oraz sposobów ich eliminowania lub minimalizowania, a także na temat sposobów przygotowania dziecka do operacji faryngoplastyki. W niniejszym artykule chciałabym skupić się na opisie postępowania terapeutycznego w wypadku nosowania otwartego oraz zwrócić uwagę na częste błędy w planowaniu terapii logopedycznej u tego typu dzieci. Błędnie postawione cele bądź niewłaściwie dobrane ćwiczenia mogą powodować to, że terapia nie tylko nie przyniesie satysfakcjonujących wyników, ale też może doprowadzić do nasilenia się niektórych nieprawidłowości.

¹ Według klasyfikacji rozszczepów D.A. Kernahana i R.B. Starka z 1958 roku, opartej na zasadzie embriologicznej, rozszczep podniebienia pierwotnego obejmuje wargę, wyrostek zębodołowy oraz część podniebienia kostnego (do otworu przysiecznego), rozszczep podniebienia wtórnego zaś obejmuje podniebienie twarde i miękkie (elementy anatomiczne od otworu przysiecznego do tyłu jamy ustnej). Rozszczep podniebienia wtórnego może być całkowity, częściowy lub podśluzówkowy. Może występować w izolacji lub też razem z rozszczepem podniebienia pierwotnego. W Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób ICD-10 (ICD 10) Światowej Organizacji Zdrowia wady te zostały wyróżnione w sekcji Q35i Q37.

ZABURZENIA MOWY U DZIECI Z ROZSZCZEPEM PODNIEBIENIA

Zaburzenia mowy występujące u dzieci z rozszczepem podniebienia są różnie określane w literaturze. Grażyna Jastrzębowska i Maria Kukała [1999, 736–787] zaburzenia mowy towarzyszące rozszczepom podniebienia opisują terminem *palatolalie*. Barbara Wiśniewska [2005, 517–518] zaś za Antonim Pruszeviczem używa terminu *dysglosje*. Termin ten wskazuje na zaburzenia artykulacyjne będące następstwem obwodowego uszkodzenia narządu mowy. Dysglosje mogą być wargowe, żuchwowe, szczękowe, językowe, a także podniebienne, gardłowe i nosowe. Taki podział podkreśla wpływ nieprawidłowości budowy anatomicznej na mowę. Jako najczęstszą nieprawidłowość u dzieci z rozszczepem autorka wymienia nosowanie, a następnie inne wady artykulacyjne, takie jak substytucje pojedynczych głosek lub całych szeregów, elizje, seplenienie międzyczębowe lub boczne, ubezdźwięcznianie, reranie, a także mowę samogłoskową. W klasyfikacji zaburzeń mowy Haliny Mierzejewskiej i Danuty Emiluty-Rozya [Emiluta-Roza 2008] zaburzenia mowy w rozszczepach znajdują się w kategorii *dyslalia (dysglosja) anatomiczna*. Autorki nie poświęcają szczególnej uwagi rozszczepom, więc trudno stwierdzić jednoznacznie, czy zaburzenia rezonansu nosowego uznają za dyslalię. Takie rozwiązanie znajdziemy na pewno w pracach Danuty Pluty-Wojciechowskiej [por. 2008, 108; 2015, 735–736; 2016, 313]. Autorka wprowadza termin *dyslalia rozszczepowa*, który „wskazuje jednocześnie na objaw (dyslalia) i przyczynę zakłócenia dźwięków mowy (rozszczep)” [Pluta-Wojciechowska 2008, 108].² Zaburzenia artykulacyjne zgodnie z tą propozycją mogą dotyczyć wszystkich cech fonetycznych, w tym nosowości.³ Warto też przywołać opis zaburzeń mowy pacjentów z rozszczepem Doroty Zdunkiewicz-Jedynak i Marii Hortis-Dzierzbickiej [2005] zamieszczony w artykule *Lingwistyczne podstawy oceny i dokumentacji zaburzeń mowy u dzieci z wadą rozszczepową twarzy*. Autorkom chodziło przede wszystkim o wyróżnienie zaburzeń „bezpośrednio związanych z anatomicznymi warunkami rozszczepowymi” [2005, 61], dlatego w opisie zaburzeń mowy wyróżniły aktywne i pasywne kompensacje defektów anatomicznych. Do aktywnych należą błędy miejsca artykulacji: utylnienie, podwójna artykulacja, uprzednienie oraz realizacje głosek poza jamą ustną. Do biernych zaś autorki zaliczają błędy sposobu ar-

² W późniejszych pracach autorki znajdziemy też termin *alalia rozszczepowa* [por. 2016, 313–314].

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

tykulacji, w tym: zaburzenia rezonansu nosowego (nosowanie otwarte, nosowanie zamknięte, nosowanie mieszane, rezonans *cul-de-sac*), emisje nosowe oraz kompensacyjne współruchy mimiczne [Zdunkiewicz-Jedynak, Hortis-Dzierzbicka 2005, 61–68].

W literaturze pojawiają się też inne terminy, takie jak: *hypernazalizacja*, *rhinolalia aperta*, *rhinophonia clausa*, *palatofonia*, *emisje nosowe* i *turbulencje nosowe* itp. [por. Pluta-Wojciechowska 2008, 89–91; Wiśniewska 2005, 518; Zdunkiewicz-Jedynak, Hortis-Dzierzbicka 2005, 72].⁴ Różnorodność terminów ukazuje skomplikowany obraz zaburzeń mowy występujących u dzieci z rozszczepem, a także różny stopień ich nasilenia. Pomimo różnorodności terminów badacze zgodnie uznają, że najczęstsze (i najgłębsze) zaburzenia mowy u osób z rozszczepem są związane z niewydolnością podniebiennie-gardłową. U osób po operacji zamknięcia szczeliny rozszczepu niewydolność podniebiennie-gardłowa występuje średnio u 20–40% [por. Hortis-Dzierzbicka, Stecko 2005, 41–44; Wójcicki 2004, 11–82]. Przyczyny tej niewydolności mogą być różne. Najczęściej jednak powodem jest „krótkie, bliznowate i nieruchome bądź słabo ruchome podniebienie” [Hortis-Dzierzbicka, Stecko 2005, 41]. Należy podkreślić, że czas rozpoczęcia leczenia oraz stymulacji logopedycznej również odgrywają istotną rolę: dzieci, które z jakiegoś powodu nie zostały zoperowane w pierwszym roku życia, tylko później, oraz dzieci, w wypadku których nie była zastosowana wczesna interwencja logopedyczna, zwykle mają większe zaburzenia związane z ucieczką powietrza przez nos w trakcie mówienia. Zaburzenia rezonansu nosowego można więc uznać za cechę prototypową osób z rozszczepem i na korygowaniu tej wady skupię się w dalszej części tekstu.

PLANOWANIE TERAPII LOGOPEDYCZNEJ DZIECKA Z NOSOWANIEM OTWARTYM

Planowanie terapii logopedycznej jest procesem skomplikowanym i zależnym od wielu czynników. W literaturze znajdziemy propozycje postępowania w poszczególnych typach zaburzeń (tzw. standardy postępowania logopedycznego). Pierwszą (na gruncie polskim) szczegółową propozycję postępowania logopedycznego w rozszczepach opracowała Irena Styczek [1970]. Kolejne prace, w których znajdziemy wskazówki dotyczące terapii nosowania otwartego, to publikacje Grażyny Jastrzębowskiej i Marii Kukuły [1999], Marii Hortis-Dzierzbickiej, Zofii Dudkiewicz i Elżbiety Stecko [2005], Doroty Zdunkiewicz-Jedynak i Marii Hortis-Dzierzbickiej [2005], Barbary Wiśniewskiej [2005]. Najbardziej szczegółowy i kompletny opis terapii dzieci z rozszczepem zawierają publikacje Danuty Pluty-Wojciechow-

⁴ Jest to dość powierzchowny przegląd terminologii dotyczącej zaburzeń mowy u osób z rozszczepem, ale są to najważniejsze pozycje, w których został poruszony problem nosowania u osób z rozszczepem.

skiej [por. 2008; 2011; 2015; 2016 i in.]. W wyżej wymienionych pracach znajdziemy zalecenia dotyczące planowania terapii (np. propozycje kolejności usprawniania głosek) oraz propozycje ćwiczeń usprawniających mięśnie podniebienia miękkiego. Nie wszystkie jednak z tych informacji są przydatne, ponieważ są one często dość ogólne i łatwo popełnić błąd przy tworzeniu planu postępowania logopedycznego dla konkretnego dziecka. Każdy program terapeutyczny powinien być bowiem zindywidualizowany, powinien uwzględniać występujące u dziecka zaburzenia, jego wiek, przebyte lub planowane zabiegi chirurgiczne oraz, oczywiście, potrzeby i możliwości dziecka, a także możliwości jego rodziny. Oznacza to, że logopeda, tworząc program terapeutyczny dla konkretnego dziecka, powinien wykazać się wszechstronną wiedzą na temat zaburzeń mowy i rozwoju dziecka, powinien przeprowadzić szereg działań diagnostycznych oraz rzetelnie przeanalizować uzyskane wyniki, a w dalszej kolejności zaplanować działania niwelujące lub minimalizujące nieprawidłowości. Jak zauważa Stanisław Grabias,

programowanie terapii wymaga od logopedy największego wysiłku intelektualnego: umiejętności łączenia w syntezującą całość ogólnej wiedzy o zachowaniach człowieka, o języku i jego zaburzeniach, o możliwościach osoby poddawanej terapii i utrwalonych w praktyce metodach postępowania w danym zaburzeniu [Grabias 2015, 28].

Od tego, jak zaplanujemy terapię, zależy w dużym stopniu jej skuteczność. Już na samym początku nieprawidłowo postawione cele pociągają za sobą konsekwencje w postaci nieprawidłowo dobranych ćwiczeń. To zaś w dalszej kolejności może powodować utrwalanie się nieprawidłowych nawyków. Dotyczy to wszystkich zaburzeń, ale w wypadku dzieci z rozszczepem jest wyjątkowo ważne, ponieważ błędnie dobrane ćwiczenia – zwłaszcza na początku terapii – mogą powodować nieodwracalne szkody.

Postępowanie logopedyczne w wypadku dzieci z nosowaniem otwartym powinno być zróżnicowane ze względu na przyczynę niewydolności zwieracza podniebienno-gardłowego: niewydolność anatomiczna czy funkcjonalna. Ustalenie zaś przyczyny niewydolności (a tym samym typu i stopnia nosowania) możliwe jest podczas obserwacji sposobu mówienia dziecka oraz kontroli ucieczki powietrza przez nos podczas wymawiania przez nie ciągów sylab otwartych (np. *pa-pa-pa*, *pi-pi-pi*, *ta-ta-ta* itp.) lub prostych wyrazów utworzonych na podstawie spółgłosek nienosowych i samogłosek. Można też tę próbę wykonać w pozycji leżącej, co ułatwi dziecku uzyskanie pełnego zwarcia przy niewydolności nawykowej [por. Chwatcew 2009, 207–208]. Jeżeli więc pacjentowi w trakcie tego typu prób udaje się przynajmniej kilka razy wymówić głoski ustne bez poszumu nosowego, mamy pewność, że jest to nosowanie nawykowe.⁵

⁵ Do oceny stopnia i typu nosowania można wykorzystać również szereg innych prób, np. próba Czermaka, próba Seemana, próba Gutzmana [por. Chwatcew 2009, 207–208; Styczek 1970, 97–98, 100; Hortis-Dzierzbicka, Dudkiewicz,

Jeżeli jednak u badanego dziecka obserwujemy stałą ucieczkę powietrza przez nos przy realizacji głosek ustnych, nie możemy jednoznacznie stwierdzić, z jakim typem nosowania mamy do czynienia i takie dziecko należy skierować do laryngologa na badania nasofiberoskopowe. Prawdopodobnie będzie to nosowanie o podłożu anatomicznym, choć zdarza się, że jest to skutek osłabionej pracy mięśni lub nawyk (zwłaszcza u dzieci późno zoperowanych lub niestymulowanych we wczesnym dzieciństwie). Dopóki nie mamy pewności, że nosowanie nie ma podłoża nawykowego, należy prowadzić terapię zgodnie z zasadami postępowania stosowanymi w wypadku dzieci z niewydolnością anatomiczną.⁶

W ten sposób uzyskujemy dwa schematy postępowania terapeutycznego w dwóch różnych typach nosowania otwartego. I choć różnice pomiędzy nimi nie są duże, warto wiedzieć, w jaki sposób należy dobierać ćwiczenia. W obu schematach działania będą skierowane na usprawnianie mięśni podniebienia miękkiego oraz bocznych ścian i tylnej ściany jamy gardłowej. Różne będą jednak cele terapeutyczne. Przy niewydolności funkcjonalnej wykonujemy tego typu ćwiczenia w celu usprawnienia mięśni zwieracza podniebiennie-gardłowego i uzyskania pełnego zwarcia, pozwalającego na oddzielenie jamy ustnej od jamy nosowej, co w dalszej kolejności pozwoli na usprawnianie realizacji poszczególnych dźwięków mowy.⁷ Przy niewydolności anatomicznej zaś usprawnienie mięśni podniebienia miękkiego i ścian gardła ma na celu przede wszystkim przygotowanie dziecka do zabiegu faryngoplastyki. Ruchomość podniebienia miękkiego jest jednym z warunków zakwalifikowania dziecka

Stecko 2005, 98; Siudzińska 2017, 33–34]. Interpretacja wyników tych prób jest jednak bardzo trudna.

⁶ Na podstawie słuchu i obserwacji czasami trudno jest ustalić, czy powietrze uchodzi do jamy nosowej podczas mówienia, zwłaszcza jeżeli logopeda nie ma dużego doświadczenia w pracy z takimi dziećmi. Jedynie badania laryngologiczne (nasofiberoskopia) mogą rozwiązać te wątpliwości. Należy jednak pamiętać, że na takie badanie pacjent może czekać nawet kilka miesięcy i w tym czasie nie można zrezygnować z terapii. Należy ją prowadzić w taki sposób, aby nie zaszkodzić dziecku. Stąd propozycja, aby ćwiczyć z dzieckiem tak, jakby miało niewydolność anatomiczną.

⁷ Jako pierwsza w podobny sposób sformułowała cel Irena Styczek (por. „Postępowanie logopedyczne ma na celu wyrobienie sprawności zwierającego pierścienia gardłowego, poza tym zwalczanie nawyku kierowania powietrza przez jamę nosową w czasie mowy oraz uzyskanie prawidłowej artykulacji wszystkich głosek” [Styczek 1970, 98]). Autorka jednak nie uwzględniła w takim postępowaniu osób, u których nie ma możliwości wyrobienia sprawności mięśni zwieracza podniebiennie-gardłowego i uzyskania pełnego zwarcia, choć w pracy wyodrębniła taką grupę pacjentów (za czeskim uczonym Milošem Sovákiem [1955]) [por. Styczek 1970, 97]. Wiąże się to prawdopodobnie z tym, że operacje poprawiające zwarcie podniebiennie-gardłowe nie były wówczas powszechne w Polsce (choć pierwsze tego typu operacje były wykonywane na świecie już w pierwszej połowie ubiegłego stulecia [Wójcicki 2004, 1188]).

na taki zabieg [por. Radkowska, Siudzińska 2016, 67–68] i w pewnym stopniu gwarantuje samoistną poprawę jakości mowy dziecka po zabiegu. Najczęściej stosuje się w tego typu wypadkach zabieg faryngoplastyki przy użyciu płata pobranego z tylnej ściany gardła, zwany też faryngofiksacją,⁸ podczas którego wytworzone zostaje sztuczne połączenie pomiędzy tylną ścianą gardła a podniebieniem miękkim. Połączenie to ułatwia dziecku z rozszczepem oddzielanie jamy ustnej od jamy nosowej, a decydującą rolę przy takim zwarcu odgrywają boczne ściany gardła i tę część aparatu należy usprawniać zarówno przed zabiegiem, jak i po zabiegu.

Program terapeutyczny dziecka z nosowaniem otwartym oprócz ćwiczeń usprawniających aparat artykulacyjny i samą artykulację powinien zawierać ćwiczenia stymulujące rozwój słuchu fonematycznego, poszerzające zasób słownictwa, zwiększające sprawność językową dziecka i szereg innych ćwiczeń w zależności od potrzeb dziecka. Ćwiczenia te są wprowadzane zwykle od początku terapii, równolegle z ćwiczeniami usprawniającymi aparat mowy. W niniejszym artykule jednak nie zostaną one opisane, ponieważ zgodnie z założeniem skupię się wyłącznie na terapii nosowania otwartego.

NOSOWANIE TYPU FUNKCJONALNEGO

Przy planowaniu terapii dla dziecka z nosowaniem funkcjonalnym najważniejsze będą ćwiczenia usprawniające mięśnie zwieracza podniebienno-gardłowego, ale ich dobór nie jest łatwy, ponieważ nie wszystkie ćwiczenia są odpowiednie dla każdego dziecka z tym zaburzeniem. Badania EMG (elektromiografii) dowodzą, że

zwarcie podniebienno-gardłowe zależy głównie od mięśni dźwigaczy podniebienia oraz współudziału zwieraczy górnych gardła i mięśni podniebienno-gardłowych (...). Mięśnie języczka nie odgrywają istotnej roli w procesie artykulacji [Wójcicki 2004, 1182].

W związku z powyższym znaczna część ćwiczeń proponowanych w literaturze nie przynosi odpowiednich rezultatów, ponieważ stymulują one głównie mięśnie podniebienia miękkiego, a nie całego pierścienia podniebienno-gardłowego.

Na początku terapii najważniejsze są ćwiczenia oddechowe. Ich celem jest kształtowanie prawidłowego toru oddechowego oraz wydłużanie fazy wydechowej, ale przede wszystkim nauka kontrolowania toru wy-

⁸ Innym typem powszechnie stosowanej faryngoplastyki jest faryngoplastyka zwieraczowa, polegająca na operacyjnym ściśnięciu gardła górnego [por. Hortis-Dzierzbicka, Dudkiewicz, Stecko 2005, 99; Wójcicki 2004, 1184–1185]. W Instytucie Matki i Dziecka zabieg ten częściej jest stosowany u dzieci małych (Elżbieta Radkowska, Instytut Matki i Dziecka – przekaz ustny).

dychanego powietrza, co jest z kolei ściśle związane z prawidłową pracą mięśni zwieracza podniebiennie-gardłowego. Dlatego ćwiczenia oddechowe mogą być wykonywane jednocześnie z ćwiczeniami usprawniającymi mięśnie podniebienia i gardła, ewentualnie mogą je nieznacznie poprzedzać. Opanowanie umiejętności kierowania strumienia powietrza przez usta (bez ucieczki powietrza do jamy nosowej) warunkuje przejście do kolejnego etapu, którym jest uzyskanie prawidłowej artykulacji poszczególnych głosek. Próby wywoływania bądź korygowania głosek bez uzyskania wcześniej kontroli nad torem wydychanego powietrza będą utrwalać nieprawidłowe nawyki (czyli realizację z ucieczką powietrza przez nos). Poza tym w wyniku nadmiernych starań dziecka mogą pojawić się realizacje kompensacyjne lub współruchy mimiczne, które później trudno jest zlikwidować.

Warto zaznaczyć, że od samego początku terapii podczas wykonywania ćwiczeń oddechowych należy zwracać uwagę na to, aby dziecko nabierało powietrze nosem (przy zamkniętych ustach) oraz wypuszczało ustami. Przedstawię kilka przykładowych ćwiczeń:

1. Wdech nosem i wydech ustami, np. zabawa w wachanie kwiatków. Można urozmaicić to ćwiczenie podnoszeniem rąk do góry przy wdechu i opuszczaniem przy wydechu (w zależności od wieku dziecka, jego koncentracji oraz sprawności), np. zabawa w udawanie, że jest się balonikiem: „balonik się nadmuchuje” – dziecko nabiera powietrze nosem, a następnie „balonik wypuszcza powietrze” – dziecko wypuszcza powietrze ustami. Z czasem możemy zwiększać siłę wydechu.
2. Ćwiczenia polegające na dmuchaniu w jakiś otwór, np. gwizdek, słomki (w tym „dmuchajka”), gra na trąbce czy flecie itp. Są to ćwiczenia, które pozwolą skontrolować, czy część wydychanego powietrza nie przedostaje się do jamy nosowej. Aby łatwiej było rozpoznać, czy powietrze nie ucieka nosem (lub jeżeli ucieka, to jak bardzo i jak często), można w momencie dmuchania przysunąć pod nos dziecka coś lekkiego, np. piórko położone na dłoni bądź jakimś kartoniku. W trakcie wydychania powietrza przez dziecko piórko może się poruszyć lub nawet odlecieć, co będzie dowodem na niewydolność podniebiennie-gardłową. Nawet jeżeli terapeuta wie o tym, że dziecko nie jest w stanie skierować całego powietrza przez jamę ustną, warto stosować próby z „piórkiem pod nosem”, ponieważ pozwoli to dziecku na lepsze zrozumienie, na czym polega ćwiczenie i ułatwi mu panowanie nad przepływem powietrza.

Uwaga: ćwiczenia oddechowe polegające na dmuchaniu w określonym kierunku, np. puszczenie baniek, dmuchanie na jakieś przedmioty typu piórko, skrawki papieru, watka, płomień świecy itp., nie są zalecane na początkowym etapie. Możemy je wprowadzać dopiero wtedy, gdy mamy pewność, że dziecko nie ma problemów z kontrolowaniem toru wydychanego powietrza. W innym wypadku, jak już zaznaczyłam wcześniej, będzie dmuchało nosem lub ustami i nosem jednocześnie i będzie utrwalало nieprawidłowe nawyki, które przełożą się na nieprawidłową artykulację.

Warto poruszyć jeszcze jedną ważną sprawę, a mianowicie kwestię zatykania otworów nosowych w trakcie ćwiczeń oddechowych (a także w trakcie ćwiczeń mięśni zwieracza podniebiennie-gardłowego i artykulowania głosek). Takie zalecenia można znaleźć w literaturze przedmiotu (zwłaszcza w literaturze rosyjskojęzycznej) [por. np. Styczek 1970, 174; Jermakowa 1984; Chwatcew 1990, 223; Wołkowa, Szachowska 2003]. Nowsze badania jednak dowodzą, że nie należy zatykać nosa dziecku z rozszczepem ani podczas ćwiczeń oddechowych, ani podczas ćwiczeń podniebienia miękkiego [por. Pluta-Wojciechowska 2016, 327; Siudzińska 2017, 36]. Zatykając nos, uzyskujemy blokadę toru nosowego w przedsionku nosa, czyli w niewłaściwym miejscu, i w żaden sposób nie ułatwi to uzyskania blokady powietrza na poziomie zwieracza podniebiennie-gardłowego. Zatkanie nosa w postępowaniu logopedycznym można zastosować podczas pracy nad artykulacją poszczególnych głosek, ale tylko w celu pokazania pacjentowi różnicy pomiędzy dźwiękami realizowanymi z ucieczką powietrza przez nos oraz bez ucieczki. W żadnym wypadku takie postępowanie nie powinno być stosowane jako stały element terapii.

Bardzo ważnym elementem w leczeniu nosowania jest masaż języka i podniebienia (wraz z odruchem zwracania). Jest on stosowany zwykle u małych, jeszcze niemówiących dzieci w ramach działań profilaktycznych.⁹ Można go stosować również u starszych dzieci (do 3. roku życia), ale są to dość niekomfortowe działania (zarówno dla dziecka, jak i samego terapeuty).

Masaż powinien przebiegać w sposób następujący: palcem wykonujemy energiczne ruchy na podniebieniu dziecka, przesuwając się powoli w tył jamy ustnej aż do odruchu wymiotnego, który powoduje skurcze mięśni podniebienia oraz tylnej ściany i bocznych ścian gardła. Czynność tę powtarzamy trzy razy, następnie zaś w podobny sposób masujemy język, również aż do odruchu zwracania. Odruch zwracania powoduje wzmocnienie mięśni zwieracza podniebiennie-gardłowego, odpowiadającego za oddzielenie jamy ustnej od jamy nosowej w trakcie mówienia dźwięków ustnych.¹⁰ Masaż najlepiej jest wykonywać przed posiłkiem.

Kolejny rodzaj stymulacji zwieracza podniebiennie-gardłowego to ćwiczenia izometryczne, określane również mianem treningu siłowego lub ćwiczeń statycznych i oporowych. Są to ćwiczenia wzmacniające mięśnie szyi, gardła i krtani. Propozycje takich ćwiczeń znajdziemy

⁹ Należy pamiętać, że u dziecka z rozszczepem całkowitym (z rozszczepem wargi, podniebienia pierwotnego i wtórnego jednocześnie) przed operacją zamknięcia szczeliny nie wolno wywoływać odruchu wymiotnego, gdyż może to powodować poszerzanie się szczeliny rozszczepu. Jako element usprawniający podniebienie miękkie masaż może więc być stosowany u dzieci z tą wadą dopiero po zabiegu zamknięcia rozszczepu.

¹⁰ Z masażu należy jednak zrezygnować, jeżeli zaobserwujemy u dziecka osłabienie odruchu zwracania.

w książeczce Marii Ewy Morkowskiej [por. Morkowska 1998]. Świetnie sprawdzają się one u starszych dzieci zamiast masażu lub jako uzupełnienie masażu. Można je modyfikować tak, aby uzyskać napięcie mięśni podniebienia oraz gardła. Na przykład ćwiczenie „byczek” – rozpoczynamy od tego, że dziecko naciska czołem na dłoń logopedy bądź rodzica (stąd nazwa „byczek”) i przez chwilę w ten sposób siłuje się z dłonią. Jest to część wprowadzająca i pomagająca dziecku zrozumieć, na czym polega zadanie. Zasadnicza część zadania polega na siłowaniu się dziecka z dłonią umieszczoną pod brodą, następnie z dłonią ułożoną na uchu lewym, a w dalszej kolejności na uchu prawym. Na końcu dziecko naciska głową na dłoń umieszczoną na potylicy. W wypadku dziecka, które przygotowuje się do zabiegu faryngoplastyki przy użyciu płata pobranego z tylnej ściany gardła lub dziecka, które jest już po takim zabiegu (min. 6 mies.), najważniejsze będą ćwiczenia boczne (siłowanie się z ręką na jednym, a następnie na drugim uchu), ponieważ, jak już wspomniałam, po zabiegu faryngoplastyki właśnie te mięśnie odpowiadają za zwarcie podniebiennie-gardłowe.

Inne ćwiczenia usprawniające podniebienie miękkie i ściany gardła [por. Styczek 1970, 174–175; Pluta-Wojciechowska 2008, 148–149] to na przykład:

- ziewanie z opuszczoną żuchwą,
- chrząkanie,
- chrapanie,
- kasłanie (z wysuniętym językiem),
- silne, powolne, przełykanie śliny,
- płukanie gardła.

Ćwiczenia te są mniej skuteczne niż ćwiczenia izometryczne i masaż, będące osnową usprawniania pierścienia podniebiennie-gardłowego. Warto jednak je stosować w obu typach nosowania otwartego jako uzupełnienie i urozmaicenie terapii, zwłaszcza że większość ćwiczeń jest łatwa (poza płukaniem gardła) i można je wprowadzać u młodszych dzieci.

W publikacjach poświęconych terapii dzieci z rozszczepem są też proponowane takie ćwiczenia jak:

- zatrzymywanie powietrza w jamie ustnej, tzw. „balonik” (z językiem ułożonym między zębami),
- parskanie wargami,
- gwizdanie,
- picie płynów przez słomkę lub rurkę (słomki i rurki mogą być różnej grubości i długości),
- naciskanie tyłem języka na podniebienie miękkie (wraz z unoszeniem żuchwy),
- aspiracja powietrza (wciąganie powietrza przez słomkę i jednocześnie przysysanie skrawków papieru, koralików itp. oraz przenoszenie ich na inne miejsca).

Przy funkcjonalnym nosowaniu otwartym można je stosować, ale dla wielu dzieci będą one za trudne. Dziecko może szybko się zniechęcić. Należy więc bacznie obserwować dziecko w trakcie tego typu prób. Jeżeli widzimy, że nie potrafi ono wykonać ćwiczeń, należy z nich zrezygnować na rzecz ćwiczeń łatwiejszych (typu chrząkanie, kasłanie itd.). Można do tych ćwiczeń wrócić po jakimś czasie.

Do usprawniania podniebienia miękkiego mogą być również wykorzystywane ćwiczenia oparte na wymawianiu niektórych głosek, pod warunkiem, że dziecko jest w stanie dane głoski prawidłowo wymówić (przede wszystkim bez ucieczki powietrza przez nos) [por. Pluta-Wojciechowska 2008, 148–149]. Najskuteczniejsze tego typu ćwiczenia to:

- ziewanie połączone z wymawianiem głoski [a] (z językiem na dnie jamy ustnej),
- energiczne i rytmiczne wymawianie samogłosek *staccato*,
- energiczne wymawianie sylab: *ha, ha, ho, ho, he, he*,
- energiczna wymowa zestawów sylabowych, w skład których wchodzi głoski tylnojęzykowe [k], [g], na przykład: *ak, ok, uk; uku, ugu, oko, ogo; ukku, ugg, okko, oggo* itp. (z bardzo intensywnie wymawianą głoską [k] i [g]).

Tak jak w wypadku wcześniej opisanych ćwiczeń, ważna jest obserwacja dziecka podczas ich wykonywania. Dzieci ze znacznym stopniem nosowania otwartego nie będą w stanie wymówić głosek [k], [g], [x] bez poszumu nosowego, więc nie nadają się one do usprawniania podniebienia miękkiego. Głoski te trzeba będzie wywołać w odpowiednim momencie (po uzyskaniu pełnego zwarcia podniebienno-gardłowego), a opisane wyżej ćwiczenia można będzie stosować jako ćwiczenia utrwalające pracę mięśni podniebienia i gardła. Ćwiczenia na podstawie samogłosek są lepsze, ponieważ samogłoski są zwykle najmniej zaburzonymi dźwiękami u osób z rozszczepem.

Jeżeli terapia z wykorzystaniem wyżej opisanych ćwiczeń nie przynosi spodziewanych efektów i dziecko nadal nie jest w stanie oddzielić jamy nosowej od jamy ustnej, warto skierować je na zabiegi elektrostymulacji (tonizacji) podniebienia miękkiego. Są to zabiegi polegające na pobudzaniu mięśni za pomocą prądu o bardzo niskim natężeniu w celu usprawnienia ich funkcji. W niektórych wypadkach po serii takich zabiegów następuje znaczna poprawa elastyczności podniebienia i zmniejszenie się stopnia nosowania otwartego. Zabiegi te mogą być stosowane u dzieci w różnym wieku, ale konieczna jest współpraca dziecka z terapeutą.¹¹

¹¹ Od samego początku terapii dziecka z rozszczepem, równolegle z ćwiczeniami uprzedzającymi zwieracz podniebienno-gardłowy, mogą być wykonywane ćwiczenia usprawniające inne części aparatu artykulacyjnego, a mianowicie język, wargi, policzki i żuchwę. Warto pamiętać, że niektóre z ćwiczeń (np. parskanie, nadmuchiwanie lub wciąganie policzków itp.) wymagają sprawności zwieracza podniebienno-gardłowego, a to oznacza, że w początkowej fazie terapii nosowania nie należy ich zalecać dziecku.

Po uzyskaniu kontroli nad wydychanym powietrzem u dziecka można przejść do kolejnego etapu terapii, który będzie koncentrował się na wywoływaniu brakujących dźwięków lub korygowaniu dźwięków deformowanych. Po wytypowaniu głosek, które dziecko realizuje nieprawidłowo należy ustalić kolejność, w jakiej będą one wywoływane lub korygowane. Przegląd literatury na ten temat zawierają prace Danuty Pluty-Wojciechowskiej [por. np. 2015, 772; 2016, 332]. Autorka zaznacza, że kolejność pracy nad głoskami powinna być modyfikowana w zależności od potrzeb i możliwości dziecka oraz poczynionych przez nie postępów. Jak już wspomniałam, podczas usprawniania artykulacji u dziecka z rozszczepem niewskazane jest uciskanie skrzydełek nosa w celu uzyskania lepszego strumienia powietrza wypuszczanego przez usta w trakcie mówienia. Jedynie u starszych dzieci możemy zastosować ten typ ćwiczeń jako eksperyment, pokazujący dziecku różnicę w brzmieniu konkretnej głoski: z poszumem nosowym i bez poszumu.

Jeżeli terapia logopedyczna nie przynosi spodziewanych efektów lub gdy postępy w terapii są nieduże, nieadekwatne do nakładu pracy, przypadek powinien być skonsultowany z foniatrą i/lub chirurgiem. Wskazana jest wówczas ocena pracy mięśni zwieracza podniebienno-gardłowego za pomocą nasofiberoskopu [por. Kopala, Rudzki 2012]. Nieznaczne postępy w terapii logopedycznej, zbliżający się wiek obowiązku szkolnego oraz wynik badania nasofiberoskopowego wykazujący osłabioną pracę mięśni pierścienia gardłowego są czynnikami, na podstawie których dziecko może zostać zakwalifikowane na operację faryngoplastyki (nawet przy nosowaniu nawykowym). Wówczas zmienia się sposób postępowania logopedycznego, ponieważ głównym celem będzie przygotowanie dziecka do zabiegu (podobnie jak w wypadku dziecka z nosowaniem typu strukturalnego).

NOSOWANIE TYPU STRUKTURALNEGO

Stosowanie przy niewydolności podniebienno-gardłowej o podłożu anatomicznym takich samych ćwiczeń jak przy niewydolności funkcjonalnej jest najczęstszym błędem pojawiającym się w planach leczenia tego typu dzieci. Ćwiczenia te mogą pogłębiać nieprawidłowe nawyki i utrzymywać nieprawidłowe realizacje fonemów. Dotyczy to ćwiczeń oddechowych typu: dmuchanie na świeczkę, wiatraczki, piórka lub skrawki papieru, ale też gra na instrumentach dętych, ćwiczenia z „dmuchajką” itp. Ćwiczenia oddechowe w wypadku niewydolności anatomicznej należy ograniczyć do nauki kontrolowania wydychanego powietrza, spoczynkowego oddychania nosem oraz delikatnych ćwiczeń oddychania dynamicznego (polegających na wydłużaniu fazy wydechowej). W wypadku wątpliwości, czy ćwiczenia oddechowe są dobrze dobrane, można zminimalizować je do ćwiczeń, które polegają na szybkim nabieraniu po-

wietrza przez nos i powolnym wypuszczaniu go przez usta (połączonych z jakąś zabawą).

W nosowaniu strukturalnym tak samo ważne jest odpowiednie dobranie ćwiczeń usprawniających mięśnie podniebienia miękkiego i zwieracza gardłowego. Jeżeli przyczyną nosowania są nieprawidłowe warunki anatomiczne, to z góry wiadomo, że u takiego dziecka nie uda się uzyskać prawidłowej artykulacji głosek ustnych. Dlatego w jego planie terapeutycznym na tym etapie nie mogą znaleźć się ćwiczenia artykulacyjne. Działania terapeutyczne będą koncentrowały się tylko na usprawnianiu mięśni podniebienia miękkiego i bocznych ścian gardła, co ułatwi dziecku naukę całkowitego oddzielania jamy ustnej od nosowej po operacji faryngoplastyki.

Ćwiczenia, które można wówczas stosować, to:

1. Masaż podniebienia i języka (aż do odruchu wymiotnego).
2. Ćwiczenia izometryczne (oporowe) z naciskiem na boczne ściany gardła (siłowanie się z ręką ułożoną na jednym, a następnie na drugim uchu).
3. Ćwiczenie podniebienia miękkiego typu: chrząkanie, kasłanie, chrapanie, chuchanie, ziewanie, wymawianie *staccato* samogłoski [a].
4. Ćwiczenia usprawniające język i wargi.
5. Elektrostymulacje (w niektórych przypadkach).

Przy punkcie czwartym warto zaznaczyć, że niektóre z ćwiczeń mogą być za trudne dla dziecka z nosowaniem strukturalnym. Na przykład ćwiczenia polegające na nadmuchiwanie policzków, tzw. „baloniki” – nawet jeżeli dziecku uda się nadmuchać policzki, to robi to nieprawidłowo, zatykając przejście do jamy nosowej nasadą języka (dlatego przy nosowaniu funkcjonalnym to ćwiczenie warto wykonywać z językiem między zębami). Ćwiczenia, do wykonania których potrzebne jest wytworzenie ciśnienia w jamie ustnej (np. parskanie, nadmuchiwanie policzków) nie powinny się więc znaleźć w programie leczenia dziecka z niewydolnością anatomiczną.

U dzieci z nosowaniem o podłożu anatomicznym stosowana bywa również elektrostymulacja. Ma ona na celu uelastycznienie mięśni podniebienia miękkiego, co jest jednym z warunków zakwalifikowania dziecka na zabieg.

Jak widać, możliwości korygowania mowy u dziecka z rozszczepem przed operacją faryngoplastyki są ograniczone. Logopedzi obawiają się nieraz, że to za mało, że program powinien być bardziej urozmaicony i starają się za wszelką cenę wywoływać głoski.¹² Obawy te nie są uzasadnione, ponieważ program terapeutyczny powinien (poza usprawnianiem

¹² Informacje te zostały pozyskane w trakcie warsztatów logopedycznych oraz spotkań logopedów, organizowanych w ramach sieci współpracy i samokształcenia w dzielnicach Praga Północ i Wilanów (w Warszawie) w ciągu ostatnich kilku lat.

mięśni aparatu artykulacyjnego i funkcji oddechowych) uwzględniać kształtowanie umiejętności językowych w różnych aspektach: semantycznym, syntaktycznym, leksykalnym, morfologicznym, a nawet fonologicznym (trening słuchu fonematycznego). Każda jednostka terapeutyczna będzie więc zawierała ćwiczenia wzbogacające słownik dziecka, ćwiczenia stymulujące spontaniczne wypowiedzi, naukę prowadzenia dialogu itp. Należy pamiętać, że w okresie oczekiwania na zabieg chirurgiczny nie da się przyspieszyć terapii logopedycznej dziecka z rozszczepem. Wywołanie głosek przy nieprawidłowej budowie anatomicznej będzie kształtowało nieprawidłowe wzorce kinestetyczne i słuchowe. Może też prowadzić do powstawania różnego rodzaju mechanizmów kompensacyjnych (artykulacje poza jamą ustną, współruchy mimiczne), trudnych do wyeliminowania nawet po zabiegu chirurgicznym.

Plan terapii logopedycznej powinien być regularnie modyfikowany w zależności od potrzeb dziecka. Ewaluacja programu na pewno konieczna jest w momencie, gdy dziecko zostanie poddane zabiegowi faryngofiksacji. Celem postępowania logopedycznego będzie wówczas uzyskanie u dziecka wymowy normatywnej. Należy jednak pamiętać o nietypowej budowie anatomicznej zwieracza podniebiennie-gardłowego, uzyskanej w wyniku zabiegu, i uwzględnić to przy doborze ćwiczeń. W pierwszych miesiącach po zabiegu terapię logopedyczną powinno się wprowadzać ze szczególną ostrożnością, aby nie uszkodzić połączenia pomiędzy podniebieniem miękkim a tylną ścianą jamy gardłowej. Zalecane są wówczas delikatne ćwiczenia oddechowe (nauka oddychania dynamicznego, delikatne dmuchanie w różnego rodzaju otwory) oraz ćwiczenia mięśni podniebienia (chuchanie, ziewanie). Dopiero po kilku miesiącach można włączać inne ćwiczenia na podniebienie miękkie. Ze względu na nietypową budowę niezwykle ważne będą ćwiczenia izometryczne, głównie skierowane na usprawnianie mięśni bocznych ścian gardła, ponieważ ich praca, jak już wspomniałam, będzie warunkować poprawę mowy po zabiegu faryngoplastyki [zob. Radkowska, Siudzińska 2016].

Warto zaznaczyć, że jeżeli u dziecka z rozszczepem z nosowaniem typu strukturalnego występują współruchy mięśni mimicznych twarzy, po operacji w planie terapeutycznym tego dziecka warto uwzględnić masaż twarzy, ewentualnie zabiegi elektrostymulacji zewnętrznej w okolicach występowania współruchów.

Na koniec chciałabym jeszcze zaznaczyć, że leczenie dzieci z nosowaniem to zwykle proces wieloletni i od samego początku należy wypracować jakiś system motywujący dziecko do pracy oraz zwrócić uwagę rodziców na potrzebę regularnej terapii logopedycznej nie tylko w gabinecie, ale również w domu.

PODSUMOWANIE

Nosowanie otwarte u dzieci z rozszczepem podniebienia miękkiego (lub twardego i miękkiego) charakteryzuje się nieprzyjemnym w odbiorze zabarwieniem głosu. Zaburza ono czystość wypowiedzi, a czasami prowadzi do sytuacji, że w mowie dziecka możliwe są do wyodrębnienia jedynie samogłoski (mocno unosowione) i spółgłoski nosowe. Planując terapię logopedyczną takiego dziecka, logopeda powinien uwzględnić wiele aspektów, na przykład:

1. warunki anatomiczne, które udało się uzyskać chirurgowi, zwłaszcza w obrębie zwieracza podniebiennie-gardłowego;
2. sprawność całego aparatu artykulacyjnego, w szczególności zdolność kontrolowania toru oddechowego;
3. współruchy mimiczne w obrębie twarzy;
4. realizację poszczególnych fonemów w izolacji oraz w kontekście.

To pozwoli prawidłowo wyznaczyć cel główny terapii, ustalić odpowiednią hierarchię celów szczegółowych oraz właściwie zaplanować poszczególne kroki realizujące te cele. Oczywiście należy też uwzględnić ewentualne współwystępujące zaburzenia (np. niepełnosprawność intelektualną, niedosłuch itp.).

Na koniec chciałabym uporządkować informacje na temat postępowania logopedycznego u dzieci z nosowaniem otwartym w zależności od przyczyny tego zaburzenia.

SCHEMAT POSTĘPOWANIA 1. NOSOWANIE O PODŁOŻU FUNKCJONALNYM

Cel główny: wyeliminowanie nosowania otwartego.

Etap I. Usprawnianie zwarcia podniebiennie-gardłowego (ćwiczenia oddechowe, ćwiczenia podniebienia miękkiego, masaż podniebienia miękkiego i języka, ćwiczenia izometryczne, elektrostymulacje).

Etap II. Wypracowanie normatywnej realizacji poszczególnych fonemów (ustalenie kolejności deformowanych lub w ogóle niewymawianych przez dziecko głosek, a następnie praca nad każdą z tych głosek w kilku etapach: przygotowawczym, wywoływania / korygowania oraz automatyzacji). W niektórych wypadkach – eliminowanie współruchów mimicznych (masaż).

Etap III. Poprawa jakości dłuższych wypowiedzi (automatyzacja skorygowanych i wywołanych dźwięków oraz praca nad wymową wyrazów o bardziej skomplikowanej budowie fonetycznej, poprawa stopnia zrozumiałości wypowiedzi dziecka).

Warto podkreślić, że w wypadku dzieci z niewydolnością funkcjonalną, u których terapia nie przynosi odpowiednich efektów (oraz trwa długo), należy dokonać ewaluacji programu terapeutycznego i skierować

dziecko na konsultację foniatryczną i/lub chirurgiczną. Oczekując zaś na wyniki tych konsultacji, logopeda powinien postępować tak jak w wypadku dziecka z nosowaniem o podłożu anatomicznym.

SCHEMAT POSTĘPOWANIA 2. NOSOWANIE O PODŁOŻU ANATOMICZNYM (LUB O NIEUSTALONEJ PRZYZYCNIE)

Cel: przygotowanie dziecka do zabiegu faryngoplastyki – uzyskanie ruchomości podniebienia miękkiego, które ułatwi przeprowadzenie zabiegu faryngoplastyki oraz prowadzenie terapii logopedycznej w późniejszym okresie.

Etap I (przed zabiegiem). Usprawnianie mięśni podniebienia miękkiego oraz ścian bocznych i tylnej ściany jamy gardłowej (wybrane ćwiczenia oddechowe, wybrane ćwiczenia podniebienia miękkiego, masaż, ćwiczenia izometryczne ze szczególnym uwzględnieniem ćwiczeń napinających boczne ściany gardła, w niektórych wypadkach – elektrostymulacje).

Etap II (3–6 mies. po zabiegu). Nauka kierowania powietrza przez nos i usprawnianie bocznych ścian gardła (ćwiczenia oddechowe, ćwiczenia podniebienia miękkiego, ćwiczenia izometryczne usprawniające boczne ściany gardła, ewentualnie elektrostymulacje).

Etap III. Wypracowanie normatywnej realizacji poszczególnych fonemów (ustalenie kolejności głosek, a następnie praca nad każdą z tych głosek w kilku etapach: przygotowawczym, wywoływania / korygowania oraz automatyzacji. Eliminowanie współruchów mimicznych (masaż, elektrostymulacje zewnętrzne).

Etap IV. Poprawa jakości dłuższych wypowiedzi.

Bibliografia

- J. Bardach, 1967, *Rozszczep wargi górnej i podniebienia*, Warszawa.
- M.E. Chwatcew, 2009, *Rinotalija* [w:] R.I. Łaławajewa, S.N. Szachowskaja (red.), *Logopedija*, t. 1, Moskwa, s. 206–245.
- D. Emiluta-Roza, 2008, *Modyfikacja zestawienia form zaburzeń mowy H. Mierzewskiej i D. Emiluty-Roza* [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), *Diagnoza i terapia w logopedii*, Warszawa, s. 25–36.
- S. Grabias, 2015, *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii* [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin, s. 13–35.
- M.A. Hortis-Dzierzbicka, Z. Dudkiewicz, E. Stecko, 2005, *Nosowanie otwarte – przyczyny, diagnostyka, sposoby eliminacji* [w:] M.A. Hortis-Dzierzbicka, E. Stecko (red.), *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 96–99.

- I.I. Jermakowa, 1984, *Korrekcyjna rzecz pri rinołalii u dietiej i podrostkow*, Moskwa.
- G. Jastrzębowska, M. Kukula, 1999, *Zaburzenia mowy dzieci z rozszczepem podniebienia* [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia*, Opole, s. 191–201.
- W. Kopala, P. Rudzki, 2012, *Ocena przydatności nasofiberolaryngoskopii w diagnostyce patologii górnych dróg oddechowych u dzieci*, „Nowa Pediatria” 2, s. 23–27.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10, <http://stat.gov.pl/Klasyfikacje/doc/icd10/pdf/ICD10TomI.pdf>, [dostęp: 05.02.2018 r.].
- D. Pluta-Wojciechowska, 2008, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku osób z rozszczepem wargi i podniebienia*, „Logopedia” 37, s. 175–206.
- D. Pluta-Wojciechowska, 2011, *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*, Kraków.
- D. Pluta-Wojciechowska, 2015, *Standard postępowania logopedycznego w przypadku rozszczepu wargi i podniebienia* [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin, s. 727–779.
- D. Pluta-Wojciechowska, 2016, *Wczesna interwencja logopedyczna w przypadku dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia* [w:] K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna interwencja logopedyczna*, Gdańsk, s. 309–335.
- N. Siudzińska, E. Radkowska, 2016, *Terapia logopedyczna dzieci po zabiegu faryngoplastyki*, „Studia Pragmalingwistyczne” VIII, s. 63–73.
- N. Siudzińska, 2017a, *Zaburzenia rezonansu nosowego u dzieci z rozszczepem podniebienia miękkiego* [w:] E. Boksa, A. Rosińska-Mamej, J. Senderska (red.), *Język – umysł – ciało. Zaburzenia komunikacji językowej o różnym podłożu*, Kielce, s. 111–121.
- N. Siudzińska, 2017b, *Zasady postępowania logopedycznego w przypadku dziecka z rozszczepem podniebienia i wargi*, „Poradnik Językowy” z. 6, s. 27–38.
- M. Sovak, 1955, *Defektologie specialni – logopedie*, Praha.
- E. Stecko, M.A. Hortis-Dzierzbicka, 2005, *Rozwój systemu fonetycznego u dzieci z wadą rozszczepową twarzy* [w:] M.A. Hortis-Dzierzbicka, E. Stecko (red.), *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 45–50.
- I. Styczek, 1970, *Zarys logopedii*, Warszawa.
- B. Wiśniewska, 2005, *Usprawnianie mowy dzieci z rozszczepem podniebienia* [w:] T. Gałkowski, E. Szela, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii*, Opole, s. 517–533.
- Ł.S. Wołkova, S.N. Szachowskaja, 2003, *Łogopedija. Uczebnik dla studentów defektologicznych fakultetów pedagogicznych wyższych uczelni*, Moskwa.
- P. Wójcicki, 2004, *Leczenie chirurgiczne niewydolności podniebiennie-gardłowej u chorych z rozszczepami podniebienia*, „Polski Przegląd Chirurgiczny” t. 74, nr 11, s. 1180–1193.
- D. Zdunkiewicz-Jedynak, M.A. Hortis-Dzierzbicka, 2005, *Lingwistyczne podstawy oceny i dokumentacji zaburzeń mowy u dzieci z wadą rozszczepową twarzy* [w:] M.A. Hortis-Dzierzbicka, E. Stecko (red.), *Mowa pacjenta z rozszczepem podniebienia*, Warszawa, s. 54–79.

Planning a speech therapy for a child with open nasality

Summary

Palatopharyngeal incompetence in children with cleft soft (or soft and hard) palate significantly disturbs speech development and can even lead to the situation where only vowels and nasal consonants can be distinguished in a child's speech. When planning a speech therapy for such a child, a therapist should take many aspects into account, the most important being anatomical conditions created by a surgeon in the palatopharyngeal sphincter and the articulatory apparatus fitness level, in particular as regards muscles of the palate and the pharynx. This will permit an appropriate identification of the therapy objectives and planning of a range of measures to this end. The paper presents two speech therapy paths in the case of open nasality depending on the cause of the palatopharyngeal incompetence: anatomical or functional.

Trans. Monika Czarnecka

Edward Łuczyński
(Uniwersytet Gdański,
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Elbląg,
e-mail: fpoel@univ.gda.pl)

DYSLEKT JAKO SWOISTA ODMIANA BIOLEKTU

O odmianie języka wyodrębnionej na podstawie biologicznych cech użytkownika języka po raz pierwszy w polskiej literaturze językoznawczej wspomniała T. Skubalanka w artykule poświęconym ogólnym zagadnieniom stylistycznym [zob. Skubalanka 1976]. Autorka, przechodząc do syntezy swoich rozważań, przedstawiła schemat zróżnicowania polszczyzny XX wieku [Skubalanka 1976, 261]. Na tym schemacie pojawia się styl biologiczny jako odmiana stylu potocznego. T. Skubalanka nie rozwija tego zagadnienia, umieszczając jedynie nawiasową wzmiankę, że ta odmiana zależy od wieku i płci.

Rozwinięciem myśli T. Skubalanki jest koncepcja A. Wilkonii, polegająca na wprowadzeniu do odmian języka pojęcia biolektu [Wilkoń 1987, 91, 103–105]. Autor w rozdziale zatytułowanym *Biolekty* tak definiuje tę odmianę języka: „Terminem tym proponuję nazwać te warianty polszczyzny, które są uzależnione od czynników takich, jak płeć czy wiek (...)” [Wilkoń 1987, 103]. W dalszej części rozdziału mamy rozwinięcie problemu różnic między językiem kobiet i mężczyzn, przy czym autor skupia się głównie na swoistości użycia języka przez kobiety. Również w kolejnych latach problematyka zróżnicowania biologicznego języka rozwijała się wokół opozycji między biolektem żeńskim a męskim (nazywanymi też genderlektami). Powstało sporo prac poświęconych tej opozycji, a także swoistym cechom językowym występujących w wypowiedziach kobiet i mężczyzn.

W ramach tak rozumianego zróżnicowania biolektalnego języka z reguły punktem wyjścia jest swoistość mowy kobiet. Ma to niewątpliwie związek z intensyfikacją ruchów feministycznych i rosnącą popularnością dyskursu naukowego i publicystycznego poświęconego problematyce genderowej. Językoznawcy¹ zdążyli zauważyć i wyodrębnić takie cechy biolektu kobiecego: wysoki ton podstawowy głosu (wyższy niż u mężczyzn), wykorzystywanie bogatego słownictwa, częste używanie słownictwa familijnego (w tym swoistej leksyki przeznaczonej do komu-

¹ Jedną z pierwszych badaczek swoistości języka kobiet była K. Handke [zob. Handke 1994]. Zob. też Anusiewicz, Handke 1994; Kaspercak 2004.

nikacji z małymi dziećmi), nasycenie wypowiedzi deminutywami i ekspresywizmami, a także ograniczone posługiwanie się różnego rodzaju terminologią (zwłaszcza słownictwem technicznym) i rzadsze posługiwanie się wulgaryzmami. Obserwacja zachowań językowych kobiet prowadzi do wniosku, że są one zwykle bardziej elokwentne niż mężczyźni, czyli że mówią więcej i chętniej. Kobiety w swoich wypowiedziach w większym stopniu wykorzystują własny punkt widzenia. Swoją narrację częściej niż mężczyźni nasycają emocjami. W porównaniu z wypowiedziami kobiet teksty tworzone w idiolekcie męskim są bardziej zobiektywizowane, a ekspresywność jest w nich zwykle stonowana. Można też zauważyć, że kobiety bardziej niż mężczyźni dbają o formę wypowiedzi i popełniają mniej błędów zarówno w mowie, jak i w piśmie.²

W pojęciu biolektu mieszczą się też cechy biologiczne użytkowników języka takie jak wiek. Nietrudno zauważyć, że inaczej mówią ludzie młodzi, a inaczej starzy. Biorąc pod uwagę kryterium wieku, można wyróżnić biolekt dziecięcy, młodzieżowy, biolekt wieku dojrzałego i wieku starszego.³

W ramach biolektu dziecięcego mieszczą się cechy mowy dzieci od początkowego stadium posługiwania się językiem do ok. 10. roku życia. To odmiana języka charakteryzująca się szczególną zmiennością w zakresie rosnącej kompetencji językowej. Rozwój języka dziecka ma bardzo bogatą literaturę przedmiotu.⁴ W czasie rozwoju zmienia się barwa głosu dziecka (od piskliwej, o ograniczonej skali, do niższej i coraz pełniejszej), rośnie średnie tempo mowy, zwiększa się zasób słownictwa biernego i czynnego, składnia staje się coraz bardziej zróżnicowana i skomplikowana, rozszerza się też zakres użycia różnych gatunków wypowiedzi. W końcu pierwszej fazy rozwoju mowy dziecka (średnio ok. 4. roku życia) ustala się bazowy system fleksyjno-składniowy, w drugiej fazie zaś (w wieku szkolnym) dziecko opanowuje umiejętność pisania i czytania.

Biolekt młodzieżowy, czyli mowa nastoletnich użytkowników języka, charakteryzuje się przede wszystkim swoistym słownictwem.⁵ W slangu młodzieżowym dużo jest wyrazów mocno nacechowanych ekspresywnie,

² Powyższa charakterystyka biolektu żeńskiego jest bardzo pobieżna, orientacyjna, oparta na ogólnych obserwacjach i stereotypach. Brak w polskiej literaturze przedmiotu szczegółowych badań w tej kwestii, wykorzystujących odpowiednią bazę materiałową.

³ Problematykę biolektów wyodrębnionych ze względu na wiek użytkowników języka porusza m.in. artykuł M. Zaśko-Zielińskiej [zob. Zaśko-Zielińska 2009].

⁴ Przykładowe polskie prace poświęcone tej problematyce to: Kielar-Turska 1989; Snow, Smoczyńska 1980; Bokus, Snow 2007; Porayski-Pomsta 2015 i in.

⁵ Swoiste słownictwo młodzieżowe bywa zbierane i publikowane w postaci słowników [np. Kasperczak i in. 2004; Jendrzejek, Pastwa 2006]. Do tekstów poświęconych językowi młodzieży należy przykładowo artykuł E. Banieckiej [Baniecka 2008].

w tym przejawów kreatywności w postaci różnego rodzaju neologizmów. W kontaktach ze sobą młodzi ludzie bardzo często stosują skrótowe formy wyrazu, korzystając w szerokim zakresie z kontekstu sytuacyjnego. Zwraca uwagę duże tempo mowy młodzieży. Swoistością biologiczną tego okresu mowy jest mutacja, która obejmuje przede wszystkim chłopców.

W starzejących się społeczeństwach coraz bardziej zauważalna jest specyfika języka ludzi starszych, choć jak dotąd zjawisko to należy do mało zbadanych.⁶ Nietrudno rozpoznać starych ludzi po głosie (przytłumiona barwa, często z poszumem nosowym) i spowolnionym tempie mowy. W biolektach ludzi starszych (zwanym też senioralnym) dominuje tradycyjne słownictwo, w tym archaizmy. Zaniki pamięci sprawiają, że stary człowiek niejednokrotnie ma trudności w przypominaniu sobie wyrazów, w związku z czym liczniej pojawiają się pauzy, wypełniacze mowy, powtórzenia czy pomyłki słowne. Zmniejszenie sprawności słuchu ogranicza monitorowanie własnej mowy, co często się objawia w postaci nienaturalnie głośnych wypowiedzi czy rozchwianej intonacji. Z kolei zmniejszenie się napięcia mięśni może być przyczyną nieprecyzyjnej artykulacji. Dolegliwości wieku starczego sprawiają, że ludzie w podeszłym wieku często unikają kontaktów, zamykają się w sobie i mniej mówią. Jednocześnie w biolektach senioralnych można się spotkać z przeciwnym zjawiskiem, czyli z tzw. gadatliwością starczą, w której mamy niejednokrotnie nadmiar słów w stosunku do treści. W wypowiedziach ludzi starych zauważalne jest częste odchodzenie od tematu i wprowadzanie wątków osobistych (w tym charakterystyczne nawroty do przeszłości). Teksty należące do biolektu senioralnego mogą charakteryzować się mniejszą spójnością, a odniesienia wewnątrztekstowe bywają w nich nieprecyzyjne. Upośledzenie funkcjonowania pamięci operacyjnej sprawia, że starszym osobom często zdarzają się trudności w tworzeniu i rozumieniu bardziej rozbudowanych wypowiedzi.

W ramach biolektów wyodrębnionych ze względu na wiek najmniej charakterystyczny jest język osób dorosłych, gdyż jest to człon nienacechowany opozycji w grupie tych biolektów, będący dla nich punktem odniesienia. Dorosłość językowa to osiągnięcie optymalnego poziomu kompetencji językowej. Wiadomo jednocześnie, że rzeczywisty poziom tej kompetencji zależy od indywidualnych cech i możliwości psychofizycznych użytkownika języka, a także od jego stosunku do języka.

Trzeba zaznaczyć, że przedstawione wyżej dwie grupy biolektów (ze względu na płeć i wiek użytkownika języka) wyodrębnione są na różnych

⁶ Pierwszą na gruncie języka polskiego książką na ten temat była praca W. Tłokińskiego [Tłokiński 1990]. Z nowszych prac warto zwrócić uwagę na artykuł A. Świątek [Świątek 2007]. Język ludzi w podeszłym wieku na tle odmian współczesnej polszczyzny jest tematem tekstu E. Łuczyńskiego [Łuczyński 2017].

płaszczyznach, które się krzyżują. W biolektcie żeńskim bądź męskim jest podział ze względu na wiek, z kolei każdy biolekt wiekowy dzieli się ze względu na płeć użytkownika języka.

Istnieje jeszcze jedna płaszczyzna podziału biolektów, krzyżująca się z powyższymi. Jej zapowiedzią było wprowadzenie do odmian językowych o podłożu biologicznym psycholektu, czyli języka ludzi chorych psychicznie.⁷ Zasadniczą cechą psycholektu jest niższy niż średni poziom jakości w zakresie tworzenia i odbierania komunikatów językowych. Przykładowo mowa w schizofrenii (zwana schizofazją) charakteryzuje się nielogicznością, niespójnością, ograniczoną zrozumiałością itp. Schizofrenik zwykle mówi bezładnie, stosuje rozchwianą składnię, nieoczekiwane połączenia wyrazowe, nie uwzględnia odbiorcy wypowiedzi i aktualnej sytuacji mowy. Charakterystyczne dla schizofazji jest występowanie obsesyjnych wątków tematycznych i chaotyczne ich splatanie z innymi wątkami.⁸

Schizofazja będąca podstawą wyróżnienia odmiany zwanej psycholektem jest swoistym zaburzeniem mowy, jednym z wielu znanych w teorii i praktyce logopedycznej. Równolegle można tu wymienić takie zaburzenia mowy jak seplenienie, jąkanie się, reranie, nosowanie, mowa bezdźwięczna, dysartria czy afazja. Użytkownicy języka, u których występują te zjawiska, charakteryzują się mniejszą niż przeciętna sprawnością w posługiwaniu się językiem w zakresie tworzenia wypowiedzi, a niejednokrotnie też w odbiorze. Mamy tu do czynienia najczęściej z niesprawnością artykulacyjną, zaburzeniem ciągłości wypowiedzi, brakiem panowania nad prozodią, usterkami gramatycznymi czy ograniczoną zdolnością rozumienia mowy innych. Konsekwencją zaburzeń mowy są inne zjawiska występujące w wypowiedziach, np. ograniczanie długości wypowiedzianych kwestii, mniejsza aktywność językowa czy wycofywanie się z kontaktów językowych, co może prowadzić do systematycznego pogarszania się jakości mowy.

Języka cechującego się różnymi zaburzeniami o podłożu biologicznym w zakresie produkcji bądź percepcji nie włączano dotąd do systemu odmian językowych. Mowa zaburzona z przyczyn biologicznych (rozwojowych, anatomicznych, pourazowych bądź pochorobowych) jest jednak wyrazistym zjawiskiem społecznym, niewątpliwie warto ją odnotowywać w studiach nad zróżnicowaniem jakiegokolwiek języka etnicznego. Proponuję dla niej termin *dyslekt*,⁹ analogiczny do takich wymienionych wcześniej nazw jak *dialekt*, *socjolekt*, *profesjolekt* czy *psycholekt*.

⁷ Zob. Wilkoń 1987, 106.

⁸ Mowie schizofreników poświęcona jest monografia T. Woźniaka [Woźniak 2005].

⁹ Termin o charakterze złożenia składającego się z członów greckojęzycznych: *dys-* (gr. *dys-* 'źle') i *-lekt* (gr. *léksis* 'słowo, wyraz, wyrażenie, mowa'). Niekorzystne dla tego terminu jest to, że kojarzy się z wyrazem *dysleksja*, używanym w odniesieniu do zaburzeń w umiejętności czytania. Ponieważ uważam, że kwestie terminologiczne są drugorzędne, a wyraz *dyslekt* jest tylko propozycja

Dyslekt, czyli swoista odmiana biolektu, charakteryzuje się tym, że komunikat językowy tworzony przez użytkownika języka na skutek organicznego zaburzenia mowy odbiega od ogólnie przyjętej normy (intuicyjnej bądź opartej na opracowanych standardach). W szczególności dyslekt jest zróżnicowany proporcjonalnie do różnorodności zaburzeń mowy, z jakimi możemy się spotkać.

Różnice w obrębie dyslektu dają się ująć w ramach znanych w literaturze przedmiotu klasyfikacji zaburzeń komunikacji językowej. Zagadnienie to ma znaczenie podstawowe dla teorii i praktyki logopedycznej. Trzeba jednak zaznaczyć, że w logopedii rywalizują ze sobą różne klasyfikacje wad i zaburzeń mowy.¹⁰ Najogólniej można te klasyfikacje podzielić na przyczynowe (wykorzystujące dane medyczne o etiologii zaburzeń), objawowe (oparte na obserwacji zachowań komunikacyjnych pacjentów) i mieszane (przyczynowo-objawowe).

Jednym z ważkich naukowo ujęć, będącym syntezą dotychczasowych ustaleń i koncepcji, jest propozycja S. Grabiasa.¹¹ Autor dzieli zaburzenia mowy na trzy grupy. W pierwszej, obejmującej zaburzenia powstające w czasie budowania kompetencji językowej, wymienia m.in.: głuchotę, alalię, dyslalię, oligofazję i autyzm. Drugą grupę tworzą zaburzenia powstałe przy zdobytych kompetencjach językowych, lecz wymagających usprawnienia. Mieszczą się tu takie zjawiska jak dysglosja, jąkanie się, gielkot czy dysartria. W trzeciej grupie autor umieścił zaburzenia mowy wynikłe z rozpadu kompetencji językowej. Mamy tu afazję, pragnozę, schizofazję i demencję.

Powyższa klasyfikacja zaburzeń mowy została opracowana z myślą o zastosowaniu w praktyce logopedycznej (każda z wyodrębnionych grup zaburzeń wymaga zastosowania swoistych procedur w terapii logopedycznej). Jeśli idzie o podział zjawisk w ramach tytułowego dyslektu, wskazane jest oparcie się na danych objawowych poszczególnych zaburzeń mowy, gdyż to, jak się dany komunikat językowy prezentuje w rzeczywistości społecznej, jest podstawą zakwalifikowania go do określonej odmiany języka.

Na użytek wewnętrznej klasyfikacji dyslektów można zastosować klasyczną już propozycję, opartą na danych objawowych, autorstwa I. Styczek.¹² Choć niektóre jej ustalenia (zwłaszcza terminologiczne) wymagają przewartościowania i uzupełnienia, to jednak wyodrębnione przez autorkę zaburzenia mowy o charakterze wewnątrzpochodnym (a więc o podłożu biologicznym) wydają się dobrym punktem wyjścia do szcze-

opisywanej w tym artykule odmiany języka, używać będę tego terminu w tym tekście w szerokim znaczeniu, obejmującym też zjawisko dysleksji jako jedną z odmian dyslektu (zob. dalszą część niniejszego tekstu).

¹⁰ Zob. Jastrzębowska 2003.

¹¹ Zob. Grabias 2000 [też w formie zmodyfikowanej: Grabias 2012].

¹² Styczek 1981, 250–431.

gółowego opisu dyslektu. Według I. Styczek główne zaburzenia mowy o charakterze wewnątrzpochodnym (organicznym) to: dysglosja, dysartria (anartria), dyslalia (alalia), afazja, jąkanie się, nerwice mowy (logoneurozy), oligofazja i schizofazja.¹³ W końcowej części książki autorka wymienia i omawia zaburzenia związane z posługiwaniem się językiem pisanym, takie jak dysgrafia, dysleksja i dysortografia.¹⁴

Po zastosowaniu pewnych zmian i uzupełnień można przyjąć, że wewnętrzny podział dyslektu powinien w pierwszej kolejności uwzględnić zaburzenia mowy wynikające z nieprawidłowości w budowie narządów mowy (niekiedy też słuchu), które w polskiej logopedii najczęściej obejmuje się terminem *dyslalia*.¹⁵ Dyslalia objawia się w płaszczyźnie artykulacyjnej, czyli chodzi o nienormatywną realizację jednego fonemu lub wielu fonemów danego języka. W pojęciu dyslalii mieszczą się takie szczegółowe zaburzenia mowy jak *sygmatyzm* (inaczej seplenienie; nieprawidłowa realizacja fonemów szczelinowych dentalizowanych i zwarto-szczelinowych), *rotacyzm* (inaczej reranie; dotyczy niewłaściwej realizacji fonemu /r/), *gammacyzm* / *kappacyzm* (zaburzenia w wymowie fonemów eksplozywnych tylnojęzykowych), *mowa bezdźwięczna* (brak dźwięczności w wymowie spółgłosek właściwych dźwięcznych) czy *rynolalia*¹⁶ (brak nosowości w wymowie fonemów nosowych bądź niepożądana nosowość w realizacji fonemów ustnych).

W drugiej kolejności jako odmianę dyslektu wymienić można wyrazisty typ, utrwalony w świadomości społecznej, jakim jest *jąkanie się*, czyli patologiczna nie płynność mowy (zaburzenie o złożonej i dyskusyjnej etiologii). Logopedia jąkanie się dzieli na szczegółowe typy, przede wszystkim na jąkanie się kloniczne, toniczne lub mieszane (kloniczno-toniczne),¹⁷ co mogłoby się przejawiać w głębszym (wewnętrznym) zróżnicowaniu dyslektu. Możliwość takiej pogłębionej klasyfikacji występuje w każdym typie dyslektu.

Kolejne odmiany omawianej grupy biolektów wiążą się z takimi zaburzeniami mowy jak: afazja (mowa zaburzona na skutek uszkodzenia ośrodków mowy w mózgu; dzieli się przede wszystkim na dwa typy: afazję motoryczną i sensoryczną¹⁸), dysartria (zaburzenie mowy spowodowane

¹³ Styczek 1981, 250–251.

¹⁴ Styczek 1981, 509–531.

¹⁵ Zob. przykładowo: „Dyslalia – ogólna nazwa na zniekształcenia dźwięków mowy (głosek) w następstwie różnych przyczyn: ośrodkowych, obwodowych, środowiskowych” [Błachnio 2015, 449].

¹⁶ *Rynolalia*, zwana też *nosowaniem*, bywa wyłączana z dyslalii i traktowana jako odrębny typ zaburzenia mowy [tak np. Gunia, Lechta 2012]. Rynolalia omawiana w ramach dyslalii jest m.in. w opracowaniu E. Minczakiewicz [Minczakiewicz 1997, 100–105].

¹⁷ Zob. Tarkowski 1999, 13–14.

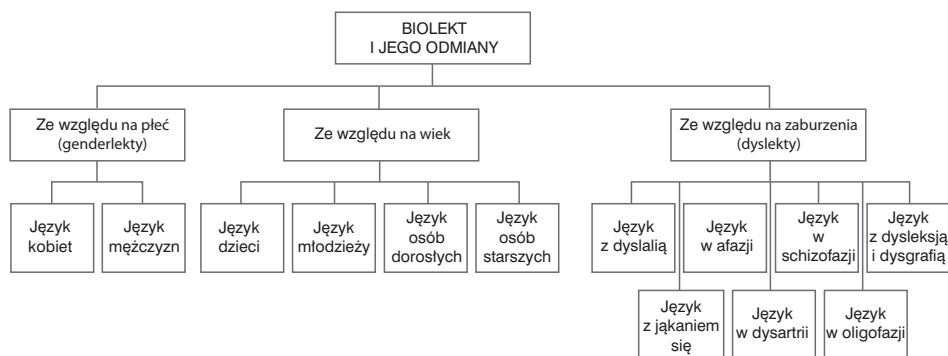
¹⁸ O tych dwóch rodzajach afazji zob. m.in. Gałkowski, Jastrzębowska 2003, 620–623.

na skutek uszkodzenia nerwów prowadzących do narządów mowy; wyróżnia się przede wszystkim dysartrię spastyczną i ataktyczną¹⁹), oligofazja (wypowiedzi osób upośledzonych umysłowo) i schizofazja (mowa osób cierpiących na choroby psychiczne).

Pojęcie dyslektu powinno też obejmować swym zakresem język osób mających organiczne trudności w czytaniu i pisaniu. Mamy tu przede wszystkim takie zjawiska jak dysleksja (zaburzenie czynności czytania) i dysgrafia (analogiczne zjawisko w odniesieniu do pisania).

Wymienione wyżej typy dyslektu, oparte na znanych zaburzeniach mowy, nie stanowią zamkniętej listy. Możliwe są w tej materii uzupełnienia lub modyfikacje, gdy przyjmiemy za podstawę inne klasyfikacje zaburzeń mowy lub inne teorie logopedyczne.²⁰ Warto też nadmienić, że w teorii i praktyce logopedycznej występują też takie zjawiska, w których komunikacja z użyciem języka nie występuje (np. alalia, mutyzm, brak mowy w autyzmie). Ze względu na to, że brak tu komunikatów językowych (zamiast nich możliwa jest komunikacja zastępcza), trudno te zaburzenia mowy włączyć do systemu odmian języka.

Biorąc pod uwagę pojęcie dyslektu, można zaproponować następujący obraz odmiany języka zwanej biolektem:



Dwuwymiarowy diagram nie oddaje w pełni relacji między poszczególnymi odmianami języka o podłożu biologicznym. Te relacje są wielopłaszczyznowe, a poszczególne płaszczyzny nachodzą na siebie i przenikają się. Tytułowe pojęcie dyslektu w sposób oczywisty krzyżuje się z innymi biolektami, gdyż wypowiedzi osób z zaburzeniami mowy podlegają podziałowi na odmianę żeńską i męską, a także na odmianę ze względu

¹⁹ Zob. Styczek 1981, 305.

²⁰ Do swoistych zaburzeń mowy, które mogłyby stanowić rozszerzenie w ramach wewnętrznej klasyfikacji dyslektu, należą takie jak: *głelkot* (mowa nienaturalnie szybka, chaotyczna), *palatolalia* (mowa osób z rozszczepem podniebienia, niekiedy też warg) czy mowa w *autyzmie*.

na wiek użytkownika języka. Można jednak zauważyć pewną nieproporcjonalność w ramach poszczególnych typów biolektów. Na przykład więcej zjawisk zaliczonych do dyslektu występuje w mowie dzieci niż w odmianie młodzieżowej czy senioralnej. Dotyczy to na przykład zjawisk mieszczących się w pojęciu dyslalii. Ponieważ są to często zaburzenia rozwojowe, które z wiekiem zanikają, stanowią cechę w większym stopniu charakteryzującą biolekt dziecięcy niż dyslekt. Z kolei dane statystyczne mówią też o większej liczbie zaburzeń mowy w biolektie męskim niż żeńskim. Odnosi się to na przykład do jakaniania się.²¹ Zaburzenia afatyczne mowy, charakteryzujące swoistą odmianę dyslektu, występują w większości u użytkowników języka w starszym wieku, czyli w biolektie senioralnym. Częste są też w tej ostatniej odmianie biolektu inne zaburzenia komunikacji językowej, powodowane starzeniem się organizmu (np. demencją, chorobami degeneracyjnymi, osłabieniem słuchu itp.). Choć te zjawiska należą już do cech biolektu wyodrębnionego ze względu na wiek użytkownika języka, to niektóre z nich łączą się z cechami dyslektu (np. trudności w operowaniu słownictwem charakteryzują wypowiedzi ludzi starszych w związku z kłopotami z pamięcią, a jednocześnie cechują mowę osób dotkniętych afazją typu sensorycznego).

Rozszerzenie pojęcia biolektu o odmianę zwaną w tym tekście dyslektem to próba włączenia zjawisk powszechnie znanych w teorii i praktyce logopedycznej w sferę językoznawstwa ogólnego, dla którego jednym z podstawowych zagadnień jest zróżnicowanie języka etnicznego i opis wyodrębnionych odmian tego języka. Logopedia jako rodzaj językoznawstwa typu stosowanego powinna być uwzględniana w ogólnym zasobie wiedzy lingwistycznej, także w jej części dotyczącej typologii odmian języka polskiego.

Bibliografia

- J. Anusiewicz, K. Handke (red.), 1994, *Pleć w języku i kulturze*, „Język a kultura” t. 9, Wrocław, s. 131–147.
- E. Baniecka, 2008, *Gwara młodzieżowa jako odmiana współczesnej polszczyzny – próba charakterystyki*, „Studia Gdańskie” t. V, Gdańsk, s. 157–169.
- K. Błachnio, 2012, *Vademecum logopedyczne*, Poznań.
- B. Bokus, G.W. Snow (red.), 2007, *Psychologia języka dziecka*, Gdańsk.
- S. Grabias, 2000, *Mowa i jej zaburzenia*, „Logopedia” t. 28, s. 7–36.
- S. Grabias, 2012, *O ostrości refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania* [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Gdańsk, s. 56–69.
- T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), 2003, *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, t. II, Opole.

²¹ Według przeprowadzonych badań jakanianie się kilkakrotnie częściej występuje u chłopców i mężczyzn niż u dziewcząt i kobiet [zob. Gunia, Lechta 2012, 152–153].

- G. Gunia, V. Lechta, 2012, *Wprowadzenie do logopedii*, Kraków.
- K. Handke, 1994, *Język a determinanty płci* [w:] J. Anusiewicz, K. Handke (red.), *Płeć w języku i kulturze*, „Język a kultura” t. 9, Wrocław, s. 15–29.
- G. Jastrzębowska, 2003, *Klasyfikacje zaburzeń mowy* [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, t. I, Opole, s. 361–370.
- A. Jendrzerek, J. Pastwa, 2015, *Słownik gwary młodzieżowej*, Toruń.
- M. Kasperczak, 2004, *Biolekty we współczesnej polszczyźnie, czyli o języku Marsjan i języku Marsjanek. Na przykładzie języka studentów i studentek poznajskich uczelni wyższych*, Poznań.
- M. Kasperczak i in., 2004, *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, red. H. Zgólkowa, Wrocław.
- M. Kielar-Turska, 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków.
- E. Łuczyński, 2017, *Miejsce języka ludzi starszych wśród odmian współczesnej polszczyzny* [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Gerontologopedia*, Gdańsk (w druku).
- E.M. Minczakiewicz, 1997, *Mowa – rozwój – zaburzenia – terapia*, Kraków.
- J. Porayski-Pomsta, 2015, *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Warszawa.
- T. Skubalanka, 1976, *Założenia analizy stylistycznej* [w:] H. Markiewicz, J. Sławiński (red.), *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, Kraków, s. 250–273.
- G.W. Snow, M. Smoczyńska (red.), 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa.
- I. Styczek, 1981, *Logopedia*, Warszawa.
- A. Świątek, 2007, *Specyficzne zjawiska komunikacyjne w wieku senioralnym*, „Sztuka Leczenia” t. XIV, nr 1–2, s. 69–78.
- Z. Tarkowski, 1999, *Jąkanie*, Warszawa.
- W. Tłokiński, 1990, *Mowa ludzi u schyłku życia*, Warszawa.
- A. Wilkoń, 1987, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- T. Woźniak, 2005, *Narracja w schizofrenii*, Lublin.
- M. Zaśko-Zielińska, 2009, *Próba charakterystyki biolektu – język a wiek*, „Studia Linguistica” XXVIII, s. 117–123.

Dyslect as a variant of biolect

Summary

Popular studies of internal diversity of the Polish language mention the variant called biolect at times. The notion of biolect has covered variants of language depending on the user's gender or age to this date. The author of this text proposes the term to be expanded by a variant of language characterised by various speech disorders. The suggested name of the variant is *dyslect*. The internal division of a dyslect is based on speech disorder classifications applied in speech therapy, i.e. dyslalia, stuttering, aphasia, dysarthria, oligophasia, schizophasia, dyslexia and dysgraphia.

Trans. Monika Czarnecka

Hubert Olborski

(Uniwersytet Warszawski,

e-mail: hubert.olborski@student.uw.edu.pl)

STYLOTWÓRCZE FUNKCJE SKŁADNIKÓW SYSTEMU PROZODYJNEGO: AKCENTU, INTONACJI I PAUZY

WPROWADZENIE

Celem rozważań przedstawionych poniżej jest omówienie wpływu funkcji wybranych delimitacyjnych składników systemu prozodyjnego, mianowicie akcentu, intonacji i pauzy, na tworzenie się stylu wypowiedzi. Za Adamem Kulawikiem [1997] przyjmuje, że istnieje wzajemna zależność między wyborem odpowiedniej formy wypowiedzi, jak skansja, proza lub wiersz, a przyjęciem stylotwórczej funkcji prymarnej odpowiednio przez akcent, intonację lub pauzę.

Teksty są przekazywane za pomocą znaków akustycznych lub graficznych, niezależnie jednak od tego, czy chcemy przekazać informację drogą ustną czy pisemną, istotne jest, aby nasz komunikat był jasny i w pełni zrozumiały dla odbiorcy. Aby tak się stało, konieczny jest odpowiedni podział, segmentacja oraz delimitacja strumienia mowy [Kulawik 1997, 146]. Za nieciągłość mowy odpowiada zespół jej czynników brzmieniowych, czyli realizowany w obrębie zdania system prozodyjny. Jak podaje A. Kulawik – autor prozodyjnej teorii wiersza – jest on nadbudowany nad systemem składniowym języka polskiego oraz decyduje o jego segmentacji. Tworzą go trzy elementy: akcent, intonacja oraz pauza, które pozwalają wyróżnić trojakiemu rodzajowi sposoby delimitacji tekstu.¹ Kiedy akcent pełni rolę nadrzędnego czynnika podziału strumienia mowy, możemy mówić o skandowaniu. Gdy elementem tym staje się intonacja – o prozie. Jeśli to pauza staje się dominantą, mamy do czynienia z wierszem [Kulawik 1995, 25–36]. Badacz uważa, że

¹ Do zjawisk prozodycznych o charakterze lingwistycznym zaliczamy: akcent (leksykalny i zdaniowy), intonację typów wypowiedzi oraz rytm mowy. Niektórzy badacze proponują szersze spojrzenie i wymieniają tutaj również wysokość głosu (ton), iloczas, tempo mowy oraz pauzy. Prozodia emocjonalna z kolei służy wyrażeniu uczuć i innych dodatkowych intencji osoby mówiącej (radość, smutek, strach, irytacja, ironia itd.) [por. np. Szpyra-Kozłowska 2002, 42–51, von Essen 1967, 201–259; Wysocka 2012, 39–41].

właśnie w tej sferze stylistycznych wyborów decyduje się charakter prozodyjny wypowiedzi: proza lub wiersz i – jak się wydaje – jest to jeden z najbardziej zasadniczych wyborów [Kulawik 1995, 128].

Segmentacja prozodyjna tekstu polega na wyznaczaniu granic między poszczególnymi jednostkami semantycznymi. Bez niej nie potrafilibyśmy wydzielić pojedynczych słów z ciągu wyrazowego ani wskazać zachodzących między nimi relacji składniowych. Nie umielibyśmy stwierdzić, w którym momencie nadawca skończył jedną wypowiedź, a w którym zaczął kolejną. Dobrym przykładem obrazującym segmentowanie prozodyjne tekstu są humorystyczne wierszyki Jerzego Ficowskiego, np. *Bajdurka* lub *Dziwa rymowanka*. W swoich utworach autor wykorzystał homonimy oraz homofony. Dzięki kontekstowi potrafimy rozróżnić ich znaczenia, por.: *Pewien żarłok nienażarty / raz wygłodniał nie na żarty* [por. Ostaszewska, Tambor 2000, 96]. Gdyby jednak wyodrębnić je z tekstu oraz pozbawić segmentacji prozodyjnej, mielibyśmy trudność z ustaleniem, czy mamy do czynienia z pojedynczym słowem – synonimem łakomczucha, czy też całym wyrażeniem mówiącym o tym, że coś dzieje się na serio. Segmentacja prozodyjna jest niezbędna do różnicowania par wyrazowych, takich jak np.: *da 'leki – 'da 'leki, je 'dynie – 'je 'dynie, olim 'piada – O 'limpia 'da, maska 'rada – 'maska 'rada*. Podobnie dzieje się również ze zrostami, np.: *do 'branoc – 'dobra 'noc, Wiel 'kanoc – 'wielka 'noc, Bia 'łystok – 'biały 'stok, 'dusi 'grosz – dusi 'grosz* itp.

Najczęściej uznaje się, że polski akcent pełni rolę delimitacyjną, możemy zatem policzyć wyrazy ortotoniczne, choć uwzględnić przy tym trzeba występowanie w polszczyźnie wyrazów atonicznych, które nie posiadają własnego akcentu i przylaczają się do wyrazów będących przed nimi (proklityki) lub za nimi (enklityki), np.: 'boję się, 'czterysta, za 'domem, nie 'mogli [Biernacka 2016, 83–84].

Delimitacja tekstu to inaczej wyznaczenie jego początku oraz końca przez formuły, formy, zwroty oraz cechy brzmieniowe głosu. Zdaniem Teresy Dobrzyńskiej [1971, 117–118] teksty językowe charakteryzują się specjalnymi znakami początkowymi i końcowymi – delimitatorami.² Znaki te – sygnały oraz symptomy – każą traktować zawarty między nimi tekst jako spójną całość oraz pozwalają oddzielić go od tła, pełnią ponadto funkcję tekstotwórczą oraz odpowiadają za spójność całego tekstu. Sygnały to wyrażenia leksykalne, które swoją treścią informują o początku lub końcu wypowiedzi. Symptomy to znaki, które nie przekazują eksplicytniej informacji o granicach tekstu. Dzielią się na leksykalne, np.: *Hmmm..., A więc..., No to..., I to by było na tyle* itp., oraz nieleksykalne, czyli tak zwane delimitatory suprasegmentalne – zawarte w warstwie prozodyjnej, a bardzo istotne z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań. Należą do nich właśnie akcent, intonacja i pauza.

² Więcej na temat wyznaczników delimitacji tekstu zob. T. Dobrzyńska, 1991, *Tekst: próba syntezy*, „Pamiętnik Literacki” 1982, 2, s. 142–183.

NADRZĘDNA FUNKCJA AKCENTU W SKANDOWANIU

Akcent jest zjawiskiem związanym z wyróżnieniem za pomocą środków fonetycznych określonego elementu językowego – wybranych sylab w wyrazie (akcent leksykalny / wyrazowy) lub słów w zdaniu (akcent zdaniowy). Oba pełnią w mowie określone funkcje. „Akcentowi zdaniowemu przypisuje się funkcję ekspresywną oraz informacyjną, wiążącą z budową gramatyczną zdania, kontekstem jego użycia i intencją mówiącego” [Wysocka 2012, 173]. Ma związek przede wszystkim z aktualnym rozczłonkowaniem zdania, czyli podziałem na temat i remat. Akcent tego typu szczególnie wyeksponowany jest w wypowiedziach o silnym nacechowaniu emocjonalnym.

Akcent leksykalny w języku polskim ma charakter toniczno-dynamiczny. Oznacza to, że sylaba akcentowana wymawiana jest specjalnym (np. wyższym) tonem oraz z większą siłą wydechu. Początek artykulowanego wyrazu cechuje duża intensywność, samogłoska sylaby akcentowanej jest dłuższa i wyżej wymówiona, jej spółgłoska nieco wzmocniona i wzdłużona, osłabienie artykulacji następuje na końcu wyrazu. Jak odnotowuje Leokadia Dukiewicz: „W mowie żywej każda fonetyczna cecha sylaby może w pewnych warunkach pełnić funkcję wyznacznika akcentu” [1995, 79].

Według badaczy akcent leksykalny w polszczyźnie bezsprzecznie pełni funkcję kulminatywną (liczącą) – sprowadzającą się do informowania o liczbie jednostek znakowych (np. wyrazów) w strumieniu mowy. Kiedy mowa o jego funkcji delimitacyjnej (odgraniczającej) – polegającej na wskazywaniu granic między wyrazami, sytuacja staje się dyskusyjna. Bożena Wierzchowska akcentowi wyrazowemu przypisuje funkcję delimitacyjną.³ Autorka podkreśla jednak, że akcent pełni ją w bardzo ograniczonym zakresie, ze względu na istnienie różnych typów akcentu leksykalnego oraz obecność enklityk i proklityk [Wierzchowska 1971, 218]. Takie samo stanowisko reprezentują Danuta Ostaszewska i Jolanta Tambor [Ostaszewska, Tambor 2000, 95]. Zdaniem Ireny Sawickiej ze względu na liczne odstępstwa od paroksytonezy akcent leksykalny jedynie sygnalizuje liczbę wyrazów w tekście i nie można mówić o jego funkcji delimitacyjnej [Sawicka 1995, 177]. Roman Laskowski natomiast stwierdza, że akcent wyrazowy spełnia obie funkcje. Akcent swobodny – kulminatywną, akcent stały – delimitacyjną [Laskowski 1999, 22]. Autor przyjmuje, że akcent „sygnalizuje granicę wyrazu przypadającą zwykle po sylabie akcentowanej, por.: *zabawka małego braciśzka* – [za' bafka ma' ʎego bra' ciśka]” [Laskowski 1978, 89].

W powyższym przykładzie możemy zaobserwować stale powtarzający się układ sylab nieakcentowanych i akcentowanej. Istnieje oparty na takim założeniu system wersyfikacyjny nazywany sylabotonicznym. Jego

³ Autorka używa określenia *funkcja delimitatywna*.

podstawową miarą jest stopa. Do najczęściej używanych stóp metrycznych należą: trochej o układzie: $\underline{\quad}/\underline{\quad}$, jamb o układzie: $\underline{\quad}/\underline{\quad}$, daktyl o układzie: $\underline{\quad}/\underline{\quad}\underline{\quad}$, amfibrach o układzie: $\underline{\quad}/\underline{\quad}$, anapest o układzie: $\underline{\quad}\underline{\quad}/\underline{\quad}$ oraz peon III o układzie: $\underline{\quad}\underline{\quad}\underline{\quad}/\underline{\quad}$. Idąc tym tokiem rozumowania, można uznać, że w wierszach sylabotonicznych akcent wyraźnie pełni funkcję delimitacyjną. Za przykład może tu posłużyć czterostopowiec amfibrachiczny z III części *Dziadów* autorstwa Adama Mickiewicza:

DUCHY NOCNE

Puch czarny, puch miękki pod głowę podłożmy, – $\underline{\quad}/\underline{\quad}\underline{\quad}/\underline{\quad}\underline{\quad}/\underline{\quad}\underline{\quad}/\underline{\quad}\underline{\quad}$
 Śpiewajmy, a cicho – nie trwóżmy, nie trwóżmy.⁴ – $\underline{\quad}/\underline{\quad}\underline{\quad}/\underline{\quad}\underline{\quad}/\underline{\quad}\underline{\quad}/\underline{\quad}\underline{\quad}$

A. Kulawik w swoich pracach pisze, że akcent może nawet pełnić rolę nadrzędnego czynnika delimitacji w strumieniu mowy [1997, 150]. Tak prozodyjnie ukształtowany tekst nazywa się skandowaniem. Najczęściej skandują uczestnicy jakichś manifestacji, dając wyraz swojemu niezadowoleniu, kibice klubów piłkarskich chcący wspomóc czy też popularyzować swoje ulubione drużyny, a także grupy osób próbujące przekrzyczeć siebie nawzajem, np.:

- Wszystko jest nabyte!
- Wszystko jest wrodzone!
- Wro-dzo-ne! Wro-dzo-ne! – skandowali zwolennicy części przyrody, zwanej Benedyktem XIV.
- Na-by-te! Na-by-te! – starali się ich przekrzyczeć zwolennicy części przyrody zwanej Voltaire'em [Themerson 2003, 157].

W powyższym przykładzie wyraźnie widać, w jaki sposób autor wyróżnił w tekście skandowane wyrazy. Sylaby, z których są zbudowane, oddzielone są od siebie myślnikami. Dzielenie wyrazów na sylaby jest to cecha charakterystyczna tekstów skandowanych. A. Kulawik, podając własną charakterystykę tekstu skandowanego, stwierdza, że:

tekst taki nie posiada intonacji, nie da się w nim wyróżnić ani antykadencji, ani kadencji, po drugie, wszystkie sylaby są akcentowane z jednakową mocą, po trzecie każda sylaba jest oddzielona od następnej pauzą takiej samej prozodyjnej wartości [Kulawik 1995, 151].

Należy jednak zauważyć, że nie wszystkie teksty skandowane zachowują wymienione przez niego właściwości. Nie są one całkowicie pozbawione intonacji. Nie zawsze wszystkie sylaby w skandowaniu akcentowane są z jednakową mocą oraz nie zawsze pauzy w skandowaniu dzielą wyrazy na pojedyncze sylaby.

⁴ A. Mickiewicz, 2012, *Dziady dreźnieńskie (część III)*, oprac. Janusz Skuczyński, Wrocław, s. 15.

Z pewnością trudno sobie wyobrazić tekst skandowany z intonacją rosnącą – antykadencją, charakterystyczną dla zdań pytających. Skandowanie (zwłaszcza w mowie potocznej) służy bowiem manifestacji postawy emocjonalnej mówiącego / mówiących. Wyobraźmy sobie, że niezadowoleni z powodu braku płac pracownicy ciągle skandują pod budynkiem firmy jedno pytanie: *Gdzie są pieniądze?* Nietrudno zauważyć, że wyskandowany tekst: *Gdzie – są – pie – nią – dze* pozbawiony zostanie intonacji charakterystycznej dla pytania. Skandującym pracownikom nie zależy bowiem na poznaniu miejsca, w którym się one znajdują, a zwyczajnie domagają się oni wypłacenia należnego im wynagrodzenia. W przykładzie skandowania pochodzącym z książki Stefana Themersona widać, że każdy skandowany wyraz zakończy jest wykrzyknikiem: *Wro-dzo-ne! Wro-dzo-ne! / Na-by-te! Na-by-te!* Sugeruje to zastosowanie intonacji opadającej – kadencji, charakterystycznej dla zdań oznajmujących oraz wykrzyknień. Te ostatnie niejako wpisują się w ideę skandowania ze względu na swój silnie emocjonalny charakter. Wykrzyknienie może przyjmować formę figury retorycznej, wyrazu, grupy wyrazów lub zdań wykrzyknikowych. Gdyby w powyższym przykładzie usunąć pauzy, mielibyśmy do czynienia ze zwykłymi wykrzyknieniami pojedynczych słów: *Wrodzone! Wrodzone! / Nabyte! Nabyte!* W skandowaniu nadrzędną funkcję delimitacyjną tekstu pełni akcent, lecz nie oznacza to, że intonacja zostaje zupełnie wyeliminowana ze strumienia mowy.

Sylaby akcentowane w skandowaniu są wyraźnie wyeksponowane. A. Kulawik uważa, że są akcentowane z jednakową mocą. Za przykład podaje znane przyspiewki kibicowskie [1995, 151]:

Pol – ska – go – la
Bo – niek – Bo – niek
sę – dzia – ka – losz.

Należy jednak zauważyć, że przyspiewki kibicowskie mają swoje charakterystyczne melodie. Niektóre samogłoski w akcentowanych sylabach są wyraźnie wydłużone, por.:

Pooool – ska – gooo – la
Booo – niek – Booo – niek
Sęęę – dzia – kaaa – losz.

Istotną rolę odgrywa tutaj iloczias – zjawisko prozodyjne, które charakteryzuje się różnicowaniem długości trwania sylab lub głosek. We współczesnym języku polskim nie decyduje on o znaczeniu wyrazów, tak więc nie jest znaczącym elementem systemu językowego. Jednak wydłużenie czasu artykulacji samogłoski w sylabie wyraźnie buduje ekspresję wypowiedzi. W skandowaniu ekspresja ta uwydatnia zaangażowanie emocjonalne kibicujących.

A. Kulawik stwierdza, że skandowanie polega na oddzielaniu od siebie sylab w wyrazach przy użyciu pauz, które mają taką samą prozodyjną wartość. Sytuacja zdaje się być jednak nieco bardziej skomplikowana. Okazuje się bowiem, że nie zawsze jest tak, że pauzy w skandowaniu dzielą wyrazy na pojedyncze sylaby. Niekiedy skandować można całymi wyrazami, por.:

Niech – ży – je – Bia – ło – ruś!

Niech – żyje – Białoruś!

Gdzie – są – pie – nią – dze

Gdzie – są – pieniądze

Innym przykładem może być także znane hasło: *Bal – ce – rowicz – mu – si – odejść!* Gdzie pauza nie dzieli zbitki sylab – rowicz, a słowo *odejść* skanduje się w całości. Ma to związek z rytmiczną wypowiedzi.

Na podstawie powyższych rozważań można wyróżnić następujące rodzaje skandowania:

1. Skandowanie sylabowe

a) skorelowane z pauzą, np.:

Zło – dzie – je! – Zło – dzie – je!

Gorz – ko! – Gorz – ko!

Mor – der – cy! – Mor – der – cy!

b) skorelowane z iloczasem i pauzą, np.:

Pooool – ska – gooo – la! – Pooool – ska – gooo – la!

Wyyy – gra – liii – śmy! – Wyyy – gra – liii – śmy!

Sęęę – dzia – kaaa – kolsz! – Sęęę – dzia – kaaa – kolsz!

2. Skandowanie sylabowo-zbitkowe, np.:

Dzie – ku – jemy! – Dzie – ku – jemy!

Zwy – cię – żymy! – Zwy – cię – żymy!

Pro – wo – kacja! – Pro – wo – kacja!

3. Skandowanie sylabowo-zbitkowo-wyrazowe, np.:

Bal – ce – rowicz – mu – si – odejść!

Po – lak – Węgier – dwa – bra – tanki! – Po – lak – Węgier – dwa – bra – tanki!

Cześć – i – chwała – bo – ha – terom! – Cześć – i – chwała – bo – ha – terom!

4. Skandowanie sylabowo-wyrazowe, np.:

Tak – się – bawi – tak – się – bawi – sto – li – ca!

Sę – dzia – kalosz! – Sę – dzia – kalosz!

Gór – nik – mistrzem! – Gór – nik – mistrzem!

5. Skandowanie wyrazowe, np.:

Niech – żyje – Białoruś! – Niech – żyje – Białoruś!

Wiwat – Unia – Europejska! – Wiwat – Unia – Europejska!

Wszystkie – szkoły – w ręce – uczniów! – Wszystkie – szkoły – w ręce – uczniów!

W skandowaniu akcent stanowi dominantę systemu, oznacza to, że pełni stylotwórczą funkcję prymarną. Podporządkowuje sobie tym samym intonację oraz pauzę, które w takiej sytuacji pełnią stylotwórcze funkcje sekundarne. Z uwagi na silnie emocjonalny charakter tekstów skandowanych intonacja przybiera postać opadającą – kadencjalną i zachowuje ją nawet w wypadku skandowanych pytań. Poszczególne rodzaje skandowania różnią się od siebie sposobami akcentowania. Pociąga to za sobą również różnice w umiejscowieniu pauz, które charakteryzują się taką samą prozodyjną wartością. W skandowaniu sylabowym skorelowanym z pauzą wszystkie wyrazy podzielone są na sylaby, które akcentowane są z jednakową mocą. W skandowaniu skorelowanym z iloczasem i pauzą sytuacja wygląda podobnie, z tą różnicą, że długość trwania akcentów leksykalnych poszczególnych wyrazów jest wyraźnie wydłużona. W skandowaniu sylabowo-zbitkowym pauzy dzielą wyrazy na sylaby akcentowane z taką samą mocą oraz zbitki sylabowe, w których akcentowana jest sylaba, na którą pada akcent leksykalny poszczególnych wyrazów. W skandowaniu sylabowo-zbitkowo-wyrazowym występują ponadto całe wyrazy, których nie dzieli pauza. Są skandowane w całości, ze szczególnym wyróżnieniem akcentu leksykalnego. W skandowaniu sylabowo-wyrazowym sytuacja wygląda podobnie, brak jednak zbitek sylabowych. W skandowaniu wyrazowym pauza oddziela od siebie poszczególne wyrazy, które są skandowane w całości, ze szczególnym wyróżnieniem akcentu leksykalnego.

STYLOTWÓRCZA FUNKCJA INTONACJI W PROZIE

Intonacja to element systemu prozodyjnego, który jest odpowiedzialny za nadanie wypowiedzi pewnego rodzaju melodii. Zdarza się tak, że jest jedynym wykładnikiem pozwalającym różnicować sens wypowiedzi. Ma to ogromne znaczenie w procesie komunikacji językowej. Użycie intonacji rosnącej może bowiem zmieniać twierdzenie w pytanie o rozstrzygnięcie, np.: *Asia ma kota. Asia ma kota?*

Adam Ropa [1981, 59–66] przypisuje jej następujące funkcje:

- a) ekspresywną – określającą stosunek mówiącego do przekazywanego komunikatu;
- b) gramatyczną – różnicującą typy zdań, np. zdań pojedynczych i zdań złożonych, zdań zakończonych i niezakończonych itp.;
- c) znaczeniową – związaną z aktualnym rozczłonkowaniem zdania, a także różnicowaniem zdań oznajmujących i pytających;
- d) identyfikacyjną – pozwalającą na rozpoznanie mówiącego;
- e) wypowiedziotwórczą – sprawiającą, że zdanie rozumiane jako jednostka językowa staje się wypowiedzią, czyli jednostką mowy;
- f) psycholingwistyczne i socjolingwistyczne;

- g) segmentacyjne;
- h) stylistyczną – np. do spotęgowania hiperbolicznego porównania, jak to jest doskonale pokazane w wierszu *O sobie* J.A. Morsztyna.

Z punktu widzenia rozważań dotyczących prozodii najważniejsze są funkcje segmentacyjne intonacji. Podobnie jak akcent, pełni ona funkcję delimitacyjną, łącząc poszczególne fragmenty wypowiedzi we frazy i sygnalizując ich koniec. Przy ustalaniu intonacji wypowiedzi ważny jest jej podział na segmenty wraz z uwzględnieniem znaków interpunkcyjnych. Poprzez stosowanie konturów intonacyjnych dokonuje się segmentacja wypowiedzi – możliwe jest rozpoznawanie zakończenia fraz, a także różnicowanie zdań oznajmujących, rozkazujących i pytających. Granice fraz intonacyjnych określone są przez strukturę syntaktyczną wypowiedzi, a także przez inne uwarunkowania związane z czynnikami pozalingwistycznymi.

Wyróżniamy intonację zdaniową oraz wierszową. Intonacja zdaniowa polega na różnicowaniu tonu wypowiedzi w obrębie zdania lub jego części. Odpowiedzialna jest za użycie wskaźników ekspresyjnych oraz logicznych. Związana jest z obniżeniem lub podniesieniem tonu wypowiedzi. Wyróżniamy zatem intonację kadencjalną oraz antykadencjalną. Intonacja kadencjalna (inaczej opadająca lub twierdząca) jest typowa dla zdań oznajmujących niewymagających uzupełnienia, np. *Mam dzisiaj dobry humor*, rozkazujących, np. *Zmień koszulkę!*, wykrzyknień, np. *Co za wspaniała historia!*, a także dla pytań o uzupełnienie, np. *Kto jedzie na wakacje?*

Intonacja antykadencjalna (inaczej pytajna) charakteryzuje się silnym wzrostem tonu podstawowego i jest typowa dla pytań o rozstrzygnięcie, np. *Widziałeś dzisiaj Marcina?*,⁵ zdań oznajmujących wymagających

⁵ Pytania o rozstrzygnięcie mogą rozpoczynać się partykułą *czy*, np. *Czy widziałeś dzisiaj Marcina?* O tym szczególnym typie pytań Maria Dłuska wypowiada się następująco: „jeżeli zapytanie zaczyna się od partykuły »czy«, to w większości przypadków zestrój przybiera intonację zdania oznajmującego lub tylko bardzo słabo markuje tendencję do końcowego podniesienia tonu. Funkcja pytającej antykadencji i partykuły pytającej jest w zdaniu taka sama: skoro mówiący użył jednego sygnału zapytania, drugi staje się zbędny” [Dłuska 1947, 35].

Odmienne zdania jest Daria Cisek, która tak oto komentuje spostrzeżenia M. Dłuskiej: „Opisana tu linia intonacyjna jest charakterystyczna dla tzw. pytań o uzupełnienie. Dlatego też z myślą tą nie można się zgodzić. Zdania bowiem rozpoczynające się partykułą »czy« należą do pytań o rozstrzygnięcie i ich linia intonacyjna jest całkowicie różna od intonacji oznajmiania. Melodia pytań o uzupełnienie (pytania rozpoczynające się zaimkami pytajnymi: *kto*, *co*, *gdzie*, *dokąd*, *dlatego* itd.), jest zbliżona do melodii zdań oznajmujących. Do pytań tych odnosi się »zasada zamiany« A.M. Pieszkowskiego polegająca na tym, że brak innych wyznaczników (danego strukturalnego typu) wywołuje spotęgowanie pozostałych. Myśl więc autorki o zależności wyboru intonacji od środków syntaktycznych można odnieść tylko do pytań o uzupełnienie, w których rzeczywiście zależność ta ma duże znaczenie” [Cisek 1975, 30].

uzupełnienia (wypowiedzi urwanych⁶), np. *Ta ławka jest trochę...*, pytań odwróconych (pytań o uzupełnienie, w których występuje antykadencja), np. – *Wczoraj byłem w domu / – A dzisiaj?* (= *Gdzie byłeś dzisiaj?*) oraz pytań nawiązujących upewnienia (wówczas pojawia się zarówno w pytaniach o rozstrzygnięcie, jak i o uzupełnienie), np. – *Spałem w hotelu / – Gdzie?* / – *W hotelu* [por.: Sawicka 1995, 187]. Dłuższe wypowiedzi oznajmujące mają kontur intonacyjny rosnący w środku zdania oraz opadający na jego końcu, np. *Byłem świadkiem dramatycznego wydarzenia*. Pytania zawierające tzw. akcent zdaniowy dynamiczny również mają intonację dwudzielną.

Pierwsza część kończy się na sylabie akcentowanej tego wyrazu, na który pada zdaniowy akcent dynamiczny i ma przyśpiew o charakterze opadającym, taki sam, względnie bardzo podobny do przyśpiewu zdań oznajmujących; w części drugiej melodia mniej lub więcej gwałtownie się podnosi [Dłuska 1947, 39],

np. *Asia zjadła **wszystkie** borówki?*, gdzie akcent dynamiczny pada na zaimek nieokreślony *wszystkie*. W języku polskim można wyróżnić również trzeci typ konturu intonacyjnego – progrediencję, która charakteryzuje się zarówno brakiem silnego wzrostu, jak i spadku tonu podstawowego w obrębie ostatniego wyrazu. Jest typowa dla wypowiedzi o funkcji informacyjnej.

Intonacja zdaniowa obecna jest w mowie codziennej, w mowie oficjalnej, a także w prozie, gdyż ton głosu różnicuje elementy całego zdania bez względu na to, czy w postaci pisemnej jest ono zawarte w jednej linijce tekstu, czy w kilku. W takiej sytuacji intonacja przejmuje rolę nadrzędnego czynnika delimitacji tekstu, czyli pełni stylotwórczą funkcję prymarną. „Pauza i akcent pełnią tutaj funkcje wyznaczone przez dominację porządków składniowo-intonacyjnych” [Kulawik 1995, 150]. Innymi słowy – stylotwórcze funkcje sekundarne.

Intonacja wierszowa związana jest z poezją. Polega na zróżnicowaniu wysokości tonu głosu w obrębie poszczególnych segmentów wiersza. Zmiany intonacyjne zaznaczają w nich średniówkę oraz klauzulę. Klauzula decyduje o spadku lub wzroście intonacji głosowej. Skupia czynniki delimitacyjne intonacji, czyli takie, które wyodrębniają wers, ustalając jego granicę [por. Okopień-Sławińska 2002, 244]. Po klauzuli pojawia się przerwa w ciągłości wypowiedzi – pauza, która w wierszu przejmuje rolę nadrzędnego czynnika delimitacji tekstu.

Zdaniem I. Sawickiej: „Antykadencja jest wykładnikiem pytań o rozstrzygnięcie, czyli tzw. »tak«/»nie« pytań. Występuje ona obligatoryjnie w tym typie pytań jako jedyny wykładnik pytałości lub łącznie z pytającą partykułą »czy«” [Sawicka 1975, 186].

⁶ Według I. Sawickiej wypowiedzi niezakończone, urwane kończą się słabą antykadencją lub progrediencją [Sawicka 1975, 187].

Koniec klauzuli niekoniecznie musi oznaczać koniec zdania, ponieważ w wierszu może być zastosowana przerzutnia, która tworzy niezgodność między porządkiem składniowo-intonacyjnym a wersyfikacyjnym w wersie. Obok zwarcia międzywersowego Krzysztof Skibski wyróżnia także elipsę wersową. Uczony stwierdza, że jest ona alternatywnym określeniem (wobec przerzutni) stosowanym w analizie wiersza wolnego [Skibski 2017, 60]. W zależności od rodzaju klauzuli wyróżnia trzy typy elips wersowych: ekspozycyjne,⁷ konstrukcyjne oraz frazeologiczne. Według autora różnią się one od przerzutni sposobem osiągania opóźnienia – przerzutnia jest następstwem numeryczności, elipsa wersowa natomiast jest retardacją otwartą – „może się wyczerpywać w dwuwersie, może jednak także tworzyć sytuację przestrzenną (również w odniesieniu do wersów wcześniejszych)” [Skibski 2017, 61]. Nie zmienia to jednak faktu, że z punktu widzenia kategorii prozodyjnych intonacja wierszowa zaznacza średniówkę oraz klauzulę, a ta z kolei wyznaczona jest pauzą. Należy zauważyć, że intonacja wierszowa jest charakterystyczna dla wszystkich typów współczesnego wiersza wolnego. Występuje również w wierszach sylabicznych, w których średniówka rozcina wers na dwie części: przedśredniówkowy i pośredniówkowy (klauzulowy). Zazwyczaj

średniówkę w wierszu zaznacza antykadencja – kończą się wiersze i strofy kadencjami. Oczywiście, o ile będziemy dawać przewagę impulsom intonacyjnym, płynącym z budowy rytmicznej wiersza, nie zaś z jego treści, może tu bowiem zachodzić rozbieżność [Dłuska 1947, 30].

Za przykład posłużyć tu mogą pierwsze dwa wersy pierwszej strofy wiersza *Do siostry* autorstwa Jarosława Iwaszkiewicza, por.:

Umarłaś w mrozy. Jakie były śniegi!
Już nie ma kogo spytać: czy pamiętasz?
Musi wystarczyć przechadzka na cmentarz.
Samotna pamięć wątle snuje ściegi,

A dzisiaj w nocy śniły się pokoje
Domu, co dawno zgasł jak świeczka w dłoni.
Lekko kołysał echem ucho moje
Stukot przed domem kopyt naszych koni.
[J. Iwaszkiewicz, *Do siostry*⁸]

⁷ Przy tym typie elipsy K. Skibski wskazuje na istnienie akcentu wersowego, który jest wynikiem wzmocnienia znaczenia wyrazu w klauzuli [Skibski 2006, 78].

⁸ J. Iwaszkiewicz, 1986, *Muzyka wieczorem*, Warszawa, s. 19.

PRYMARNĄ FUNKCJĄ PAUZY WZGLĘDEM AKCENTU I INTONACJI W WIERSZU

Obok akcentu oraz intonacji w skład systemu prozodyjnego języka polskiego wchodzi pauza. Można ją zdefiniować jako „zero dźwięku w systemie znaków akustycznych” [Kulawik 1995, 148]. W *Słowniku terminologii językoznawczej* znajdziemy informację, że pauza jest odpowiednikiem „krótszej lub dłuższej przerwy w ciągu fonicznym” [Gołąb, Heinz, Polański 1970, 415]. Rozpatrując różne definicje oraz uwagi, Sławomir Śniatkowski proponuje „możliwie wieloaspektowe rozumienie pojęcia pauzy jako zróżnicowanej formalnie i funkcjonalnie rzeczywistej lub potencjalnej przerwy w wypowiedzi słownej”.

Według autora pauza pełni w tekście określone funkcje:

- a) stylistyczną – użycie pauzy przez nadawcę w sposób intencjonalny lub nieintencjonalny,
- b) semantyczną – użycie pauzy jako nośnika informacji,
- c) delimitacyjną – użycie pauzy w celu wydzielenia poszczególnych jednostek syntaktycznych [Śniatkowski 2002, 14].

Funkcja delimitacyjna pauzy sprowadza się do oddzielania od siebie zestrojów intonacyjnych w wypowiedzeniach. Zestroj intonacyjny jest to jednostka nadrzędna w stosunku do zestroju akcentowego.⁹ W zależności od sensu oraz treści wypowiedzi może obejmować jeden zestroj akcentowy lub więcej. Zestroj intonacyjny to człon zdania zorganizowany pod jednym intonemem. Główne wzorce intonacyjne, którymi operuje, to kadencja oraz antykadencja.¹⁰ Jego koniec, częściej niż w wypadku zestroju akcentowego, jest sygnalizowany pauzą. Z punktu widzenia składniowego zestroj intonacyjny stanowi grupę syntaktyczną, a pauzę, która po nim następuje, należy nazwać pauzą syntaktyczną – pauzą składniową [por. Kulawik 1995, 148]. Jest ona charakterystyczna zwłaszcza dla tekstów pisanych prozą, jest również podporządkowana intonacji, która stanowi dominantę środków prozodyjnych.

W sytuacji, kiedy pauza podporządkowuje sobie intonację oraz akcent w tekście, mamy do czynienia z wierszem. Pauza tego typu nosi nazwę pauzy wersyfikacyjnej; pauzy arbitralnej [por. Kulawik 1995, 153]. W sferze stylistycznych wyborów pełni ona stylotwórczą funkcję prymarną. Pozostałe elementy systemu prozodyjnego obejmują stylotwórcze funkcje sekundarne. Minimalne odstępy między pauzami w wierszu

⁹ Zestroj akcentowy to grupa sylab, która jest podporządkowana wspólnemu akcentowi. W skład zestroju akcentowego wchodzi: wyraz samodzielny akcentowo oraz wyrazy niesamodzielne akcentowo – proklytyki oraz enklityki (po raz pierwszy w literaturze terminu tego użyła Maria Dłuska).

¹⁰ „Wzniesienie intonacyjne nosi nazwę antykadencji, spadek intonacyjny – kadencji; częściowe podwyższenie tonu, mniejsze niż przy antykadencji, nosi nazwę półantykadencji, częściowo obniżenie – półkadencji” [Okopień-Sławińska 1989, 376].

muszą obejmować odcinki trzy-czterosylabowe, w przeciwnym wypadku ukształtowanie prozodyjne tekstu zasugeruje odbiorcy skandowanie, w którym pauzy dzielą pojedyncze wyrazy na sylaby. Tekst wiersza podzielony jest na wersy, nie na zdania. Niekiedy jednak rozczłonkowanie na wersy pokrywa się z intonacyjnym frazowaniem prozy. Dzieje się tak we współczesnym wierszu zdaniowym, bardzo popularnym w czasach awangardy, np.:

Srebro. (pauza) Jezdnia. (pauza) Wiec barw. (pauza) Chodniki. (pauza)
Kobiety. (pauza) Chochóły z woni. (pauza) Suknie ze zwierciadeł. (pauza)
Słońce na tęczących nitkach niewidzialnej lodygi. (pauza)
Okno sklepowe. (pauza) Auto. (pauza) Ja, (pauza) który nim nie jadę. (pauza)
[Fragment: T. Peiper, *Kwiat ulicy*¹¹]

Podstawą wiersza Tadeusza Peipera jest zdanie. Podział wersowy zbiega się tu z podziałem zdaniowym. W utworze odnajdujemy intonację wznosząco-opadającą. Obecna jest w nim interpunkcja, a także duże nagromadzenie pauz, spowodowane użyciem równoważników zdań oraz zawiadomień. Widać tu wyraźnie, że koniec każdego wypowiedzenia pokrywa się z granicą wersu. We współczesnej odmianie wiersza zdaniowego częste są również zdania złożone, w których każde zdanie składowe występuje w osobnym wersie, np.:

W rzece Heraklita (pauza)
ryba łowi ryby, (pauza)
ryba ćwiartuje rybę ostrą rybą, (pauza)
ryba buduje rybę, (pauza) ryba mieszka w rybie, (pauza)
ryba ucieka z obłożonej ryby. (pauza)
[W. Szymborska, *W rzece Heraklita*¹²]

Każdy wers zazwyczaj kończy się wyraźną pauzą wersyfikacyjną. Często w tym miejscu przypada koniec zdania albo innej samodzielnej jego grupy. Klauzula, zamykając wers, wymusza użycie pauzy. Niekiedy jednak zostaje ona zniwelowana czy też przeniesiona przez użycie w wierszu przerzutni, która zaciera granice między wersami, por.:

Niech lato kopy liczy, (pauza) niech jesień winnice
Uprząta, (pauza) i przestronne napełnia piwnice: (pauza)
Bachusowymi niech się zima mięsopusty
Szczyci (pauza), w które pozwala cnej młodzi rozpusty. (pauza)
[W. Kochowski, *Wiosna*¹³]

¹¹ T. Peiper, 1979, *Pisma wybrane*, oprac. S. Jaworski, Wrocław, s. 302–303.

¹² W. Szymborska, 2002, *Wiersze wybrane*, Kraków, s. 104.

¹³ W. Kochowski, 1977, *Poezje wybrane*, Warszawa, s. 27.

Pauza wersyfikacyjna zazwyczaj pojawia się po takiej samej liczbie jednostek językowych [por.: Kulawik 1995, 153–154]:

- a) po każdym zdaniu – wersy mają wtedy charakter składniowy, np. w omawianym już powyżej nowożytnym wierszu zdaniowym, ale również w średniowiecznym wierszu intonacyjno-zdaniowym, por.:

Magister dicit:

Miła Śmierci, gdzieś się wzięła, **(pauza)**

Dawno liś się urodziła? **(pauza)**

Rad bych wiedział do ostatka **(pauza)**

Gdzie twój ojciec albo matka. **(pauza)**

[*Rozmowa mistrza Polikarpa ze śmiercią*¹⁴]

- b) po takiej samej liczbie sylab, np.: tylko w klauzuli w ośmiozłogłoscach – krótkich formach wiersza sylabicznego – nieposiadających średniówki, a także w wierszach sylabicznych, najczęściej pisanych jedenastozłogłoscem (ze średniówką po piątej sylabie) lub trzynastozłogłoscem (ze średniówką po siódmej sylabie), por.:

Wysoko na skały zrębie **(pauza)**

Limba iglastą koronę **(pauza)**

Nad ciemne zwiesiła głębie, **(pauza)**

Gdzie lecą wody spienione. **(pauza)**

[A. Asnyk, *Limba*¹⁵]

W malinowym chruśniaku, **(pauza)** przed ciekawych wzrokiem **(pauza)**

Zapodziani po głowy, **(pauza)** przez długie godziny **(pauza)**

Zrywaliśmy przybyłe **(pauza)** tej nocy maliny. **(pauza)**

Palce miałaś na oślep **(pauza)** skrwawione ich sokiem. **(pauza)**

[B. Leśmian, *W malinowym chruśniaku*¹⁶]

- c) po takiej samej liczbie zestrojów akcentowych, np. w wierszach tonicznych, w których organizacja rytmiczna wiersza polega na utrzymaniu stałej liczby zestrojów akcentowych w wersie, por.:

Umilo'wanie **(pauza)** ty 'moje! **(pauza)**

'Kształty **(pauza)** nie'omal **(pauza)** dzie'cięce! **(pauza)**

'Skoń **(pauza)** 'dotąd **(pauza)** nie pomar'szczona, **(pauza)**

'Białe, **(pauza)** wą'ziutkie **(pauza)** rę'ce! **(pauza)**

[J. Kasprówicz, *XII*¹⁷]

¹⁴ W. Taszycki (oprac.), 2003, *Najdawniejsze zabytki języka polskiego*, Wrocław, s. 237.

¹⁵ A. Asnyk, 1995, *Poezje zebrane*, Toruń, s. 460.

¹⁶ B. Leśmian, 2006, *Zwiedzam wszechświat. Wybór wierszy*, Warszawa, s. 21.

¹⁷ J. Kasprówicz, 2009, *Wybór poezji*, Kraków, s. 268.

d) w miejscach wyznaczonych przez poetę:, por.:

Sprzęt podobny do trumny **(pauza)**

Wydźwigają... **(pauza)** runął... **(pauza)** runął – **(pauza)** Twój fortepian! **(pauza)**

[C.K. Norwid, *Fortepian Chopina*¹⁸]

Kiedy pauza wersyfikacyjna pada w obrębie zestroju intonacyjnego czy też wyrazu, mamy wtedy do czynienia z wierszem askładniowym, w którym relacja między wersem a składnią jest czymś absolutnie dowolnym, podporządkowanym jedynie intencji podmiotu lirycznego, por.:

Jak dobrze **(pauza)** Mogę zbierać **(pauza)**

Jagody w lesie **(pauza)**

Myślałem **(pauza)**

Nie ma lasu i jagód. **(pauza)**

[T. Różewicz, *Jak dobrze*¹⁹]

PODSUMOWANIE

Między akcentem, intonacją i pauzą, czyli trzema zasadniczymi elementami systemu prozodyjnego języka polskiego, zachodzą wzajemne relacje – współdziałają one ze sobą oraz są od siebie wzajemnie uzależnione. Nie jest możliwa sytuacja, w której któryś z tych elementów mógłby zostać pominięty w strumieniu mowy, a dominacja jednego z tych elementów nad pozostałymi decyduje o charakterze prozodyjnym wypowiedzi. Pełni on wówczas stylotwórczą funkcję prymarną, sprawiając, że pozostałe elementy systemu prozodyjnego obejmują stylotwórcze funkcje sekundarne. W sferze stylistycznych wyborów użycie akcentu w stylotwórczej funkcji prymarnej daje początek skandowaniu. Kiedy stylotwórczą funkcję prymarną pełni intonacja, mamy do czynienia z tekstem pisanym prozą. Stylotwórcza funkcja prymarna objęta przez pauzę warunkuje powstawanie tekstów pisanych wierszem. Początkujący twórca nie musi zdawać sobie sprawy z użycia którejkolwiek z tych funkcji podczas pisania swojego dzieła. Decyduje się na konkretną formę utworu literackiego – prozę lub wiersz (nie istnieją dłuższe formy budowane na podstawie skandowania). Jednak wybór ten zawsze warunkuje przyjęcie przez elementy systemu prozodyjnego określonych funkcji w ich określonej hierarchii, a tym samym pełnienie przez nie stylotwórczych funkcji prymarnych oraz sekundarnych. Doświadczony twórca dokonuje bardziej świadomych wyborów. W zamierzony sposób korzysta z funkcji delimitacyjnych akcentu, intonacji oraz pauzy, ponieważ wie, w jaki sposób

¹⁸ C.K. Norwid, 1995, *Poezje*, Kraków, s. 246.

¹⁹ T. Różewicz, 1999, *Jak dobrze* [w:] tegoż, *Poezje Tadeusza Różewicza* (Wybór wcześniejszych wierszy), wstęp W. Wójcik, „Rota” nr 1/2, Lublin, s. 56.

ich użycie wpłynie na kształt dzieła. Te świadome zabiegi szczególnie widać w wypadku utworów pisanych prozą poetycką czy też prozaicznym wierszem. Niniejsze opracowanie dotyczy tekstów literackich o jednorodnej segmentacji, co stanowi pewnego rodzaju uproszczenie. Nacechowanie stylistyczne trudno sprowadzić tylko do trzech możliwości: skansja, proza, wiersz. Oczywiście wydawać się może łączenie formacji prozodyjnych (dwóch lub więcej) w przestrzeni jednego komunikatu. Co więcej, użycie dodatkowej segmentacji może zmienić klasyfikację prozodyjną już istniejącego tekstu [por. Mastalski 2013, 109–125]. W takich kompozycjach relacje między stylotwórczymi funkcjami składników systemu prozodyjnego ulegają zmianom. Jest to już jednak problem istotnie wykraczający poza ramy tej analizy.

Bibliografia

Słowniki

- Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, 1970, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa, s. 415.
A. Okopień-Sławińska, 2002, *Klauzula* [w:] J. Sławiński (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław, s. 244.

Literatura przedmiotu

- M. Biernacka, 2016, *Znajdź z polskim wspólny język. Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poradnik metodyczny*, Łódź.
D. Cisek, 1975, *Z zagadnień intonacji języka polskiego i jej funkcji*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Filologiczne. Filologia Polska” 2 (2), s. 2640.
M. Dłuska, 1947, *Prozodia języka polskiego*, Warszawa.
T. Dobrzyńska, 1971, *O delimitacji tekstu literackiego* „Pamiętnik Literacki”, 62/2, s. 115–127.
T. Dobrzyńska, 1991, *Tekst: próba syntezy*, „Pamiętnik Literacki”, 82/2, s. 142–183.
L. Dukiewicz, 1995, *Fonetyka* [w:] H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, Warszawa, s. 9–103.
O. von Essen, 1967, *Fonetyka ogólna i stosowana*, Warszawa.
L. Kaczmarek, 1977, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
A. Kulawik, 1995, *Teoria wiersza*, Kraków.
A. Kulawik, 1997, *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, Kraków.
R. Laskowski, 1999, *Akcent* [w:] K. Polański (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław, s. 22–23.
A.S. Mastalski, 2013, *Problemy prozodyjnej segmentacji tekstu: dwustopniowość delimitacji, skansja w poezji*, „Language and Literary Studies of Warsaw” nr 3, s. 109–125.
M.R. Mayenowa, 1979, *Prozodia w tekście zapisanym i wypowiedzianym* [w:] *Poetyka teoretyczna*, Wrocław.
A. Okopień-Sławińska, 1989, *Intonacja* [w:] J. Krzyżanowski i in. (red.), *Literatura Polska: przewodnik encyklopedyczny*, t. I (A–M), Warszawa, s. 376.

- H. Olborski, 2016, *Wpływ jąkania na prozodię mowy. Ocena zaburzeń wymowy na poziomie suprasegmentalnym w jąkaniu klonicznym i tonicznym*, „Studia Pragmalingwistyczne” nr 8, s. 253–267.
- D. Ostaszewska, J. Tambor, 2000, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- A. Ropa, 1981, *Intonacja języka polskiego. Z problematyki opisu i nauczania*, Kraków.
- I. Sawicka, 1995, *Fonologia* [w:] H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, Warszawa, s. 105–195.
- K. Skibski, 2006, *Elipsy wersowe we współczesnej poezji (na materiale wierszy Ewy Lipskiej)* [w:] S. Bąba, P. Fliciński (red.), *Z zagadnień frazeologii, stylistyki i kultury języka*, Poznań, s. 76–88.
- K. Skibski, 2017, *Poezja jako iteratura. Relacje między elementami języka poetyckiego w wierszu wolnym*, Poznań.
- J. Szpyra-Kozłowska, 2002, *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*, Lublin.
- S. Śniatkowski, 2002, *Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Kraków.
- B. Wierchowaska, 1971, *Wymowa polska*, Warszawa.
- M. Wiśniewski, 2007, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń.
- M. Wysocka, 2012, *Prozodia mowy w percepcji dzieci*, Lublin.
- M. Wysocka, 2012, *Zaburzenia prozodii mowy* [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin, s. 165–185.

Literatura podmiotu

- A. Asnyk, 1995, *Poezje zebrane*, Toruń.
- J. Iwaszkiewicz, 1986, *Muzyka wieczorem*, Warszawa.
- J. Kasprówic, 2009, *Wybór poezji*, Kraków.
- W. Kochowski, 1977, *Poezje wybrane*, Warszawa.
- B. Leśmian, 2006, *Zwiedzam wszechświat. Wybór wierszy*, Warszawa.
- A. Mickiewicz, 2012, *Dziady dreźnieńskie (część III)*, oprac. J. Skuczyński, Wrocław.
- C.K. Norwid, 1995, *Poezje*, Kraków.
- T. Peiper, 1979, *Pisma wybrane*, oprac. S. Jaworski, Wrocław.
- T. Różewicz, 1999, *Jak dobrze* [w:] *Poezje Tadeusza Różewicza (Wybór wcześniejszych wierszy)*, wstęp W. Wójcik, „Rota” nr 1/2, Lublin, s. 56.
- W. Szymborska, 2002, *Wiersze wybrane*, Kraków.
- W. Taszycki (oprac.), 2003, *Najdawniejsze zabytki języka polskiego*, Wrocław.
- S. Themerson, 2003, *Wykład profesora Mmaa*, Warszawa.

***Style-forming functions of prosodic system components:
stress, intonation and pause***

Summary

The aim of this paper is to discuss the influence of delimiting functions of prosodic system components on the creation of a style of expression. I expanded Adam Kulawik's theoretical concepts in the study. The scholar classifies them into the sphere of stylistic choices, where mainly the prosodic character of expression is determined: scansion, prose or verse. I call the superiority of one factor in the division of the stream of speech over others the assumption of the style-forming primary function. The remaining factors assume then the style-forming secondary functions. The use of stress in the position of the style-forming primary function gives rise to scansion. The use of intonation in the position of the style-forming primary function leads to prose. The use of pause in the position of the style-forming primary function contributes to verse. When working on the paper, I employed the method of analysing and criticising the relevant literature in order to reveal gaps in the existing state of knowledge of style-forming functions of prosodic system components.

Trans. Monika Czarnecka

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

Agnieszka Piela

(Uniwersytet Śląski, Katowice,

e-mail: agapie@o2.pl)

O PĄCZKU HISTORYCZNIE

Wyraz *pączek* ma długą tradycję w polszczyźnie, jego początki sięgają XV wieku. W Sstp odnotowany został w dwóch znaczeniach: ‘pączek roślinny, z którego rozwijają się liście i kwiaty’ oraz ‘rodzaj smażonego ciasta, smażony placek’, a w SPXVI miał kilka sensów: ‘zawiązek lodygi, liścia lub kwiatu’, ‘ciasto o kulistym kształcie’, ‘plamka, punkcik’, ‘nierozwinięty kwiat’. Historyczne słowniki języka polskiego potwierdzają, że pierwotna semantyka *pączka* na przestrzeni wieków nie uległa zmianie, obecnie *pączek* wciąż definiowany jest jako ‘zawiązek pędu liścia lub kwiatu, zwykle ochraniający przez łuski’ [USJP]. Nieco inaczej sytuacja przedstawia się z jego wtórnym, przenośnym sensem. W całej historii języka polskiego *pączek* występował w kulinarnym znaczeniu, ale w dawnych leksykonach był różnie objaśniany. Samuel Bogumił Linde w *Słowniku języka polskiego* podaje takie jego rozumienie: ‘pączek smażony, pampuch’, w tzw. *Słowniku wileńskim* *pączek* to ‘rodzaj potrawy z delikatnego ciasta w kształcie okrągłym, smażonego tłusto z konfiturami lub bez nich’, w tzw. *Słowniku warszawskim* omawiane słowo znaczy ‘pulchne karnawałowe ciastko drożdżowe, smażone na maśle w kształcie kulek’, w SDor natomiast objaśniony został jako ‘ciastko o kształcie kulistym, nadziewane, smażone w tłuszczu’. Współczesne słowniki definiują *pączka* następująco: ‘ciastko o kształcie kulistym, nadziewane, smażone w tłuszczu’ [USJP], ‘okrągłe, pulchne, nadziewane konfiturą ciastko drożdżowe’ [SDun], ‘pulchne ciastko drożdżowe o kulistym kształcie, nadziewane konfiturą różaną, owocami, likierem, budyniem itp., smażone na głębokim tłuszczu’ [WSJP]. Warto dodać, że Jan Karłowicz w SGP odnotował, że *pączki* albo *pąki* (w liczbie mnogiej) to ‘placuszki pszenne lub żytnie upieczone w popiele’, a *pączki* albo *bęcały* (w liczbie mnogiej) to ‘kluski kartoflane’.

Wydaje się, iż historyczne definicje leksemu *pączek* nie dają szczegółowego wyobrażenia na temat jego desygnatu. O tym, jakiego typu wyrób kulinarny określano niegdyś mianem *pączek*, można dowiedzieć się z innych źródeł. Niewątpliwie dawny pączek różnił się od dzisiejszego przysmaku. Dowodzi tego Jędrzej Kitowicz w *Opisie obyczajów za panowania Augusta III*, który w rozdziale *O potrawach nowomodnych* tak pisał:

Ciasta także francuskie, torty, pasztety, biszkokty i inne, pączki nawet – wydoskonaliło się to do stopnia jak najwyższego. Staroświeckim pączkiem trafiwszy w oko, mógłby go być podsinić, dziś pączek jest tak pulchny, tak lekki, że ścisnąwszy go w rękę, znowu się rozciąga i pęcznieje jak gąbka do swojej objętości, a wiatr zdmuchnąłby go z półmiska.

Cytat potwierdza, że staropolskie pączki były twarde, skoro można nimi było „podsinić oko”. Stąd ulepszano ich recepturę. W pochodzącej z XVIII wieku książce kucharskiej *Kucharz doskonały...* zapisano, że pączki mają „ciasto delikatne, do którego rozczyniają mąkę, jak na naleśniki, smażą w maśle, tłustości, kładą w szrodek konfitury, powidła, lub same przez się robią”. W tym dziele podano przepisy na „pączki delikatne”, „pączki śmietankowe”, „pączki z jajec i sera”, „pączki z jabłek i brzoskwiń” czy „pączki z pomarańcz”. Okazuje się, że dawniej pączki serwowano nie tylko na przystawkę, ale również jako danie główne. Pączki podawane na obiad przyrządzano w następujący sposób:

Wsyp w rondel kwaterkę mąki ryżowej, ubij z dwiema jajami i kwartą mleka, dwiema uncjami cukru, gotuj przez godzin dwie, gdy zgęstnie odstaw od ognia, wrzuc szczeni cytryny zielonej tartej, kwiatu pomarańczowego smażonego siekanego, trochę soli, wszystko zmieszawszy, wylej śmietanę na półmisek mąką posypyany, posyp znowu mąką; przestudziwszy pokraj na małe kawałki, zrób okrągłe spore galeczki, czyli pączki, usmaż w tłustości ciepłej; gdy się zarumienią wyjmij, prędko pocukruj [*Kucharz doskonały...*, przepis *Pączki inaczej. Na danie*].

Pączek od wieków był cenioną potrawą na polskim stole, nic zatem dziwnego, że zwyczaj jego smażenia i spożywania znalazł odzwierciedlenie w języku. Frazeologizm (*czuć się, opływać, wyglądać* itp.) *jak pączek w maśle* ‘czuć się, wyglądać bardzo dobrze, mieć doskonałe warunki materialne’ znany był już w XVI wieku. NKPP obrazuje jego użycie cytatami pochodzącymi z dzieł Mikołaja Reja, por.: „Iż wszystkiego pomieranie, z rozmysłem używa / Już jako pączek w maśle w dobrej sławie pływa” [Rej, *Wiz.* 38; 1558], „Zacny człowiek zawždy jako pączek w maśle sobie pływa” [Rej, *Zwierz.* 260; 1562], „A jako pączek w maśle w rozkoszy pływając” [Rej, *HwL*, 820; 1568]. SPXVI dokumentuje ponadto zapomniane już przysłowie *Dziecię ma się u ojca by pączek w maśle*. Tradycję spożywania pączków w tłusty czwartek utrwaliło przysłowie *Powiedział nam Bartek, że dziś tłusty czwartek*, które niegdyś znane było w dłuższej wersji: *Powiedział nam Bartek, że dziś tłusty czwartek, a Bartkowa uwierzyła, dobrych pączków nasmażyła*. Co więcej – w przeszłości występowała odrębna nazwa piekarza trudniącego się wyłącznie wypiekiem i sprzedażą pączków. Rzeczownik *pączkarz* ‘co pączki robi, sprzedaje’ poświadcza SL. Ów wyraz był jeszcze w użyciu na początku XX wieku, dziś próżno go szukać w polszczyźnie. Dodać trzeba, że dzisiaj *pączek* i jego zdrobnienia *pączuszek*, *pączuś* występują w nowej, metaforycznej semantyce, choć nie wszystkie współczesne leksykony ją dokumentują. Są to pieszczotliwe określenia używane zazwyczaj w stosunku do pulch-

nych, tłusciutkich dzieci, ale i osób dorosłych (bez rozróżnienia płci) [por. notację w SDun].

Według źródeł etymologicznych pierwotne znaczenie wyrazu *pączek* jest zdrobnieniem staropolskiego słowa *pęk* // *pąk* (z niepierwotnym *-ą-* na wzór deminutywum *pączek*), występującego dawniej w znaczeniu ‘zawiązek kwiatu lub liścia’, z kolei jego wtórny, kulinarny sens rozwinął się wskutek podobieństwa kształtu ciastka do zawiazku pędu rośliny. Leksem *pęk* ma swoje źródło w prasłowiańskim rzeczowniku **pǫkъ* ‘coś wypukłego, rozdętego, grubego; coś pękatego’, pochodzącym od czasownika **pǫčiti* // **pučiti* ‘nadymać, wzdymać, czynić pękatym, wypukłym’. Prasłowiańskie **pǫčiti* // **pučiti* to czasownik kauzatywny (czasownik wyrażający powodowanie czynności lub stanu oznaczonych przez jego rdzeń), wywodzący się z dźwiękonaśladowczego **pǫkati* (*pękać*) // **pu-kati* (*pukać*) ‘pękać z trzaskiem’ z pierwotnym znaczeniem ‘powodować (przez nadęcie, nabrzmienie), że coś pęka’ (forma **pukati* to odmianka fonetyczna **pǫkati*, ze starą obocznością **ǫ* / **u*) [por. SeBr, SeBań, SeBor, SeMań]. Stąd w polszczyźnie pokrewieństwo m.in. następujących wyrazów: *pączek*, *pęczek*, *pęcznieć*, *pękać*, *pęknać*, *pękaty*, *pukać*, *wypukły* czy *rozpuk* ‘rozpęknięcie się’. Ostatni wyraz jest archaizmem zawartym dziś tylko we frazeologizmie *śmiać się do rozpuku*, ale dawniej mówiono też *śmiać się do pęku* // *rozpęku* [SeBr].

Okazuje się, że tożsame dawniej znaczeniowo wyrazy *pęk* i *pąk* (od XV do XVII w.) funkcjonują dziś w odmiennej semantyce. Współcześnie *pęk* jest odrębnym rzeczownikiem nazywającym ‘większą liczbę czegoś, zwykle jednorodnych przedmiotów, złożonych równo i związanych razem; wiązkę’. A. Bańkowski w *Etymologicznym słowniku języka polskiego* pisze, że rozwój semantyczny wyrazu *pęk* przebiegał od ‘pąk po części już rozwinięty, otwarty’ do ‘kiść płatków, listków itp.; wiązka’. Zauważyć należy, że obecnie wyraz *pączek*, mimo dość przejrzystej budowy słowotwórczej (podstawa *pąk-* (*pącz-*) oraz przyrostek *-ek*, tworzący m.in. kategorię nazw zdrobniałych), nie jest już formacją deminutywną słowa *pąk* (por. *pąki bzu*, *róży*; *pączki róży*, *konwali*), podobnie jak *pęczek* nie jest zdrobnieniem *pęku*. W obu przypadkach nastąpiła neutralizacja funkcji deminutywnej. W przeszłości było jednak inaczej.

Długą tradycję w języku polskim mają synonimiczne odpowiedniki rzeczownika *pączek*. Jednym z jego dawnych bliskoznaczników był *pampuch* (też *pampucha*; por. zdrobnienia: *pampuszek*, *pampuszka*). W języku polskim leksem *pampuch* datowany jest na przełom XVI i XVII wieku, to pożyczka niemieckiego *Pfannkuchen*. Aleksander Brückner w *Słowniku etymologicznym języka polskiego* podaje, że *pampuch* to ‘pączek smażony na panwi’ (*panew* ‘płytkie metalowe naczynie’, por. niemieckie *Pfanne* ‘patelnia’, łacińskie *patina* ‘patelnia, płaska miska’, greckie *patánē* ‘rodzaj półmiska’). Ów wyraz notował jeszcze SDor w znaczeniu ‘rodzaj pączka z mąki pszennej smażonego na tłuszczu; racuch’ (z kwalifikacją: *regionalny*). Podobne jego definicje znajdują się w daw-

nych słownikach. SW podaje, że *pampuch* to ‘rodzaj pączków z mąki pszennej, smażonych w zapusty na smalcu, a w post na oleju, raczuch’, SWil definiuje go jako ‘pączek z ciasta smażony w tłustości’, SPXVII dokumentuje go w semantyce ‘pączek, racuch’, a w SL znaczy ‘pączek maślany’. Rzeczownik *pampuch* występował też w metaforycznej semantyce – w ten sposób określano niegdyś człowieka niskiego, grubego, pękatego, por. definicje: ‘grubas, tłuszczoch’ [SPXVII], ‘pękacz, brzuchaty’ [SL], ‘człowiek małego wzrostu, gruby, pękaty’ [SWil], ‘człowiek niski, pękaty, tłuszczoch, grubas, brzuchal’ [SW], ‘o człowieku niskim, pękatym; o tłuszczochu’ (z kwalifikacją: *żartobliwy* albo *pogardliwy*) [SDor].

Już w XV wieku znana była nazwa *krepel* (dawne *krapel*) ‘pulchne ciasto smażone na tłuszczu, może nadziewane, pączek’ [Stp.]. Przyjmuje się, że to właśnie krepel jest poprzednikiem dzisiejszego pączka. Ów wyraz najprawdopodobniej został zapożyczony z języka niemieckiego, od *Krapfen*, *Kräpfel*, *Kräppel*, choć niektóre źródła wskazują, że są to prasłowia [SeBr]. Dodać trzeba, że w dawnych wiekach krepel był potrawą spożywaną przez niższe warstwy społeczne, co zaświadczyl Mikołaj Rej, pisząc: „Mniejsi stanowie pieką kreple, więksi torty” [Rej Zw 61; SL], „gdy już [opilcy] sobie tych tortów napieką / nasmażą / albo też mniejszy stanowie kreplów” [Rej Zwierc 61; SXVI]. Nazwa *krepel* przetrwała do naszych czasów, ale dzisiaj jest regionalizmem górnośląskim. Odmienna nazwa dla pączka występuje również na Kaszubach. W tym regionie Polski mówi się o *purclach*, czyli małych pączkach pieczonych w zapusty.

Obecnie wiele regionów Polski słynie z wypieku najrozmaitszych pączków. Na liście tradycyjnych produktów cukierniczych Ministerstwa Rolnictwa i Rozwoju Wsi znajdują się: **pùrcle kaszubskie** (woj. pomorskie), **kreple / krepliki** (woj. śląskie), **pączek opatowski** (woj. świętokrzyskie), **pączki żakowolskie z powidłami z antonówek** (woj. lubelskie), **pączki lubuskie** (woj. lubuskie), **pączki ziemniaczano-dyniowe** (woj. kujawsko-pomorskie), **pączki tradycyjne** (woj. łódzkie).

Bibliografia

- J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*; dostępne w Internecie: <https://literat.ug.edu.pl/kitowic/index.htm>
Kucharz doskonały..., dostępne w Internecie: <http://www.dbc.wroc.pl/dlibra/docmetadata?id=24118&from=publication>
 NKPP – J. Krzyżanowski (red.), *Nowa księga przysłów i wyrażen przysłowiowych polskich*, t. 1–4, Warszawa 1969–1978.
 SDor – W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa 1958–1969.
 SDun – B. Dunaj (red.), *Język polski. Współczesny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa 2007.
 SeBań – A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa 2000.

- SeBor – W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005.
- SeBr – A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, wyd. II, Warszawa 1970.
- SeMań – W. Mańczak, *Polski słownik etymologiczny*, Kraków 2017.
- SGP – J. Karłowicz, *Słownik gwar polskich*, t. 1–6, Kraków 1900–1911.
- SL – S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. 1–6, Warszawa 1994–1995.
- SPXVI – M.R. Mayenowa (red.), *Słownik polszczyzny XVI wieku*, t. 1–36, Wrocław–Warszawa–Kraków 1966–2012.
- SPXVII – W. Gruszczyński (red.), *Słownik języka polskiego XVII i 1. połowy XVIII wieku* (www: http://xvii-wiek.ijp-pan.krakow.pl/pan_klient/index.php).
- Sstp – S. Urbańczyk (red.), *Słownik staropolski*, t. 1–11, Wrocław–Warszawa–Kraków 1953–2002.
- SW – J. Karłowicz, A.A. Kryński, W. Niedźwiedzki, *Słownik języka polskiego*, t. 1–8, Warszawa 1900–1927 (tzw. *Słownik warszawski*).
- SWil – A. Zdanowicz i in. (oprac.), *Słownik języka polskiego*, t. 1–2, Wilno 1861 (tzw. *Słownik wileński*).
- USJP – S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, Warszawa 2003.
- WSJP – *Wielki słownik języka polskiego*, www.wsjp.pl.

GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

Marcin Jakubczyk

(Uniwersytet Jagielloński, Kraków,

e-mail: marcin.jakub@wp.pl)

Z HISTORII JĘZYKA POLSKIEGO WE FRANCJI: ZASADY GRAMATYKI... DLA SZKOŁY NARODOWEJ POLSKIEJ W PARYŻU (1864)

AUTOR: Rufin Piotrowski [wydane anonimowo].¹

TYTUŁ DZIEŁA:

- *Zasady gramatyki polskiej dla użytku Szkoły Narodowej Polskiej (Batignolles w Paryżu) wyłącznie ułożone* [dalej: część pierwsza].
- *Zasady gramatyki polskiej: o składni – dopełnienie. Dla użytku Szkoły Narodowej Polskiej (Batignolles w Paryżu) wyłącznie ułożone* [dalej: część druga].²

TYTUŁ OKŁADKOWY: *Szkoła Narodowa Polska w Batignolles.*

WYDAWCA: J. Claye.

MIEJSCE WYDANIA: Paryż.

ROK WYDANIA: 1864.

FORMAT: 8°.

LICZBA STRON: 171 + 53, [1].

JĘZYK: polski.

INFORMACJA O AUTORZE

Rufin Piotrowski (1806–1872) – powstaniec 1831 roku, sybirak, emigrant, pamiętnikarz. Po wybuchu powstania listopadowego walczył jako ochotnik w korpusie gen. Józefa Dwernickiego. Od połowy 1831 r. przebywał we Francji, gdzie początkowo osiadł w Coutances, a następnie głównie w Paryżu. W 1838 r. powziął myśl wyjazdu do kraju jako emisariusz,

¹ K. Estreicher [1876, 406] podaje, że zamieszczony w gramatyce R. Piotrowskiego fragment dotyczący pisowni liter *i, j, y* opracował Feliks Wrotnowski (zob. niżej).

² Część ta ukazała się w tym samym roku (również anonimowo) wprawdzie odrębnie (53, [1] ss.; ma odrębną kartę tytułową), jednakże w niniejszym opracowaniu omawiamy ją łącznie z częścią pierwszą.

ale z powodu różnych przeciwności wyruszył dopiero w styczniu 1843 r. Wówczas przybył do Kamieńca Podolskiego (udzielał tu m.in. lekcji języka francuskiego), gdzie po pewnym czasie został aresztowany i odesłano go do Kijowa. W tamtejszym więzieniu przebywał przez siedem miesięcy. Wyrokiem sądu wojennego z 1844 r. został skazany na rozstrzelanie, jednak tę karę zamieniono na zesłanie na Syberię, gdzie przydzielono mu katorżniczą pracę w gorzelni. Zdecydowany od samego początku swego zesłania na ucieczkę lub, w ostateczności, na zorganizowanie i podniesienie buntu skazańców, R. Piotrowski metodycznie zbierał wiadomości o Syberii, zaznajamiał się z jej geografią, historią, gospodarką, polityką, a także miejscowymi obyczajami. Plan swej ucieczki doprowadził wreszcie do skutku z początkiem lutego 1846 r. Po różnych przygodach dotarł w październiku 1846 r. z powrotem do Paryża. Od roku 1848 przebywał m.in. na Węgrzech, gdzie organizował polskie formacje wojskowe. Następnie na kilkanaście lat (1851–1868) związał się ze Szkołą Narodową Polską w Paryżu, powszechnie zwaną „szkołą batignolską”,³ w której był nauczycielem m.in. języka polskiego oraz historii Polski (zarówno w klasach młodszych, jak i starszych). Od 1862 r. kierował w tej szkole nauczaniem języka polskiego w oddziale licealnym, zastępując na tym stanowisku Erazma Rykaczewskiego [Pugacewicz 2017, 350–351]. Francję opuścił w 1868 r. i wrócił do Galicji. W 1871 r. rozpoczął pracę jako nauczyciel języka francuskiego w I Gimnazjum w Tarnowie. W tym mieście zmarł rok później. Jest autorem nie tylko gramatyk polszczyzny przeznaczonych dla uczniów szkoły batignolskiej, ale również *Pamiętników z pobytu na Syberii* [t. 1–3, Poznań 1860], które za granicą od razu odbiły się echem (zostały przetłumaczone na kilka języków, m.in. na francuski w 1862 r. i angielski w 1863 r.) [biogram na podstawie: Biernacki 1981].

CHARAKTERYSTYKA DZIEŁA

1. Wprowadzenie

R. Piotrowski nie zamieścił w *Zasadach...* przedmowy (w żadnej z części). Jak można przypuszczać, napisał on to dzieło (w całości po polsku) z przeznaczeniem dla młodzieży emigracyjnej uczącej się w oddziale licealnym Szkoły Narodowej Polskiej, skoro dla klas początkowych tej szkoły wydał w tym samym roku *Naukę praktyczną języka polskiego w klasach elementarnych* (dwujęzyczną, napisaną po polsku i po francusku).⁴ Ze

³ Szczegółowe informacje na temat tej szkoły, a także innych instytucji polonijnych powołanych przez Wielką Emigrację w Paryżu, zostały zamieszczone w monografii I.H. Pugacewicz [2017] oraz w opracowaniu *Grammaire de la langue polonaise* E. Rykaczewskiego [Jakubczyk 2019; <https://gramatyki.uw.edu.pl/b/>]. Tu przypomnijmy tylko, że szkoła batignolska powstała w 1842 r. i funkcjonuje do dziś jako Szkolny Punkt Konsultacyjny im. A. Mickiewicza przy Ambasadzie RP w Paryżu.

⁴ Podręcznik ten, dostępny w zbiorach archiwalnych Biblioteki Polskiej w Paryżu, omawia I.H. Pugacewicz [2017, 352–354]. Warto dodać, że jego pierwszym recenzentem był Feliks Wrotnowski [Pugacewicz 2017, 353].

źródeł wiadomo [Pugacewicz 2017, 350–351], że opracowanie ostatniej z wymienionych gramatyk powierzyła mu Rada Szkoły; podręcznik ten, o którym dyskutowali członkowie Rady, miał zastąpić zbyt teoretyczną i szczegółową, a tym samym – w opinii tego gremium – za trudną gramatykę E. Rykaczewskiego [1861].

Zasady... składają się z dwóch odrębnie opublikowanych części, z których pierwsza poświęcona jest przede wszystkim morfologii, a druga, dopełniająca ją, składni. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż R. Piotrowski wyraźnie (w nagłówku) podał źródło, z którego korzystał, pisząc część składniową; była to „gramatyka Józefa Muczkowskiego” (brak jednak wskazania konkretnej edycji tego dzieła), do czego przyjdzie się jeszcze odnieść poniżej. Wiadomości fonetyczne zostały tylko krótko zarysowane we wstępie do partii pierwszej, podczas gdy pisowni polskiej zostały w *Zasadach...* poświęcone osobne rozdziały (jeden w części pierwszej i jeden w drugiej), a także trzy *Dodatki do pierwszej części tej Gramatyki* (ich tytuły i zawartość omawiamy poniżej). Pierwszą partię dzieła otwiera cytat zaczerpnięty z pracy pt. *O naukach wyzwolonych...* księdza Ignacego Włodka [Rzym 1780], dotyczący roli znajomości języka ojczystego i jego relacji do języka obcego,⁵ a zamykają *Wiersze patriotyczne*, wśród których jest m.in. hymn narodowy oraz pieśń *Boże, coś Polskę*.

Obydwie części zostały ułożone według metody pytań i odpowiedzi (ówcześni polscy gramatycy taki układ nazywali katechizmowym⁶), co obrazuje następujący przykład:

69. Kiedy należy używać zaimka *ten*, a kiedy *ów*, *tamten*?

Kiedy mówimy o osobach lub rzeczach bliższych czasem lub miejscem, albo które wymieniliśmy na ostatku, używamy zaimka *ten*, *ta*, *to*; dla odleglejszych zaś czasem, miejscem, lub które wymieniliśmy pierwiej od innych, używamy zaimków: *ów*, *owa*, *owo*; *tamten*, *tamta*, *tamto*, np. *ten ogród bardziej mi się podoba aniżeli tamten (...)* [*Zasady...*, s. 49–50; podkreśl. – M.J.].

Pytania i odpowiedzi są numerowane (numeracja ciągła, osobno dla części pierwszej oraz drugiej, podobnie jak liczbowanie stron). Dodatkowo niektóre odpowiedzi (w obydwu częściach) zostały jeszcze opatrzone odautorskimi przypisami oraz uwagami, podawanymi mniejszym dru-

⁵ „Język ojczysty jest tak potrzebny do nauk, jak ręka do rzemiosł, a jako głupia byłaby rzecz nie swoją ręką chcieć grać, pisać, ale cudzą lub przyprawną (...). Uczyć się języka obcego, aby rozumieć książki w tymże języku wydane, nie jest rzecz naganna; ale podłość umysłu mówić obcym językiem dla tego, żeby nas cudzoziemcy chwalili, albo żeby się pospółstwo dziwowało (...)” [cyt. za: *Zasady...*, s. nlb.].

⁶ Taki układ, różniący się jednakże w szczegółach, ma np. gramatyka wydana przez K. Bronikowskiego [1848], który – podobnie jak R. Piotrowski i E. Rykaczewski – był nauczycielem języka polskiego w szkole batignolskiej (i w innych szkołach polskich w Paryżu). Jak wykazało wstępne porównanie, R. Piotrowski, opracowując *Zasady...*, nie skorzystał jednak z gramatyki K. Bronikowskiego.

kiem na dole strony. Reguły, zarówno w tekście głównym, jak i w przypisach, ilustrowane są przykładami (w przeciwieństwie do wydanej trzy lata wcześniej *Grammaire de la langue polonaise...* E. Rykaczewskiego, brak tu jednak listy źródeł, z których zaczerpnięto materiał językowy potwierdzający omawiane prawidłą). Liczba zgromadzonych przez R. Piotrowskiego przykładów wydaje się odpowiednia; dzieło nie jest pod tym względem przepełnione.

2. Część pierwsza

We *Wstępie* R. Piotrowski wprowadza czytelników w kolejne rozdziały gramatyki, podając skrótowo podstawowe informacje z zakresu polskiej fonetyki, a także podział wyrazów ze względu na dwa kryteria [s. 7–8]:

- a) wyrazy z uwagi na ich znaczenie dzielą się na części mowy:
 - **odmienne**: *imię (rzeczownik, przymiotnik, liczebnik), zaimek, słowo* (= czasownik), *imiesłów*;
 - **nieodmienne**: *przimek, przysłówek, spójnik, wykrzyknik*;
- b) z uwagi na ich budowę („ich ukształcenie”) dzielą się na:
 - **niezłożone** (*miód, płynąć*) oraz **złożone** (*miodo-płynny*);
 - **pierwotne** (*ojciec*) oraz **pochodne** (*ojczyzna*);
 - **swojskie** „czyli właściwie polskie” (*świecznik, król*) oraz **cudzoziemskie** (*lichtarz, monarcha*).

W następujących po wstępie dziewięciu rozdziałach autor *Zasad...* omawia odrębnie poszczególne części mowy. Dla przykładu przedstawimy tu rozdział dotyczący *imiesłowu*.⁷

2.1. Imiesłów

To „wyraz pochodzący od słowa, a następnie oznaczający byt, stan lub działanie podmiotu, odmieniający się jednak jak przymiotnik” [s. 112]. Imiesłowy dzielą się na:

Tabela 1. Rodzaje imiesłów w *Zasadach...*

		ODMIENNE	NIEODMIENNE
czasu teraźniejszego		<i>piszący</i>	<i>pisząc</i>
czasu przeszłego	dokonane	<i>napisany</i>	<i>napisawszy</i>
	niedokonane	<i>pisany</i>	–
czasu przyszłego	dokonane	<i>mający napisać</i>	<i>mając napisać</i>
	niedokonane	<i>mający pisać</i>	<i>mając pisać</i>

⁷ Więcej zob. w pełnej wersji niniejszego opracowania na stronie: <https://gramatyki.uw.edu.pl/b>

R. Piotrowski formułuje również uwagi normatywne dotyczące użycia imiesłowów: „*Śpiąc, nie słyszę (...); najadłszy się, odpoczywam (...)*. Widzimy, iż te imiesłowy (...) powinny mieć ten sam podmiot co i słowo od nich zależące (...)”, podobnie jak w zdaniu: *ja będąc w Paryżu, zachorowałem* [s. 113–114].

2.2. Dodatki do pierwszej części tej Gramatyki

Jak już wspomniano, w dodatkach tych poruszane są zagadnienia ortograficzne (w tym relacje między pisownią a wymową). W pierwszym z nich, pt. *O pisaniu wyrazów cudzoziemskich*, znajduje się m.in. wyjaśnienie, że pisownia zapożyczeń typu *grammatyka, klasa, geografia* wskazuje na pochodzenie tych wyrazów, mających grecko-laciński rodowód. Nie umożliwiłby tego natomiast zapis: *gramatyka, klasa, jeografia* [s. 152]. W drugim dodatku, pt. *Użycie w pisaniu spółgłosek mocnych i słabych*, zostały omówione m.in. różnice między pisownią a wymową spółgłosek dźwięcznych (*słabych*) i bezdźwięcznych (*mocnych*), np. „Pisze się *upaść* (...). Wymawia się *fpaść*” [s. 153]. Z kolei trzeci, ostatni dopisek, zawiera – jak wskazuje jego tytuł – wiadomości *O znaczeniu i używaniu głosek: i, j, y*. Autorem tego dodatku, liczącego 4 strony druku [s. 155–159], wyraźnie odróżnionego (w całości wydrukowanego małą czcionką) od pozostałych części dzieła, jest **Feliks Wrotnowski**.⁸ Fragment ten ukazał się anonimowo (podobnie jak całe *Zasady...*), a o tym, że jego autorem jest F. Wrotnowski informuje K. Estreicher w swojej bibliografii (por. przypis 1.; zob. też: Recepcja dzieła).

Problem poruszany przez F. Wrotnowskiego dotyczy m.in. zauważonych przezeń niekonsekwencji w zakresie pisowni litery *i* używanej jako „znak miękczenia” (*niebo, ciało*). Znak ten jest bowiem stosowany błędnie również w wyrazach takich jak np. *Francia* (zamiast *Francja* lub *Francya*). Jedynym skutecznym, jego zdaniem, rozwiązaniem tego problemu byłoby

(...) przyjęcie w piśmie i w druku nowej postaci dla *i* będącego tylko znakiem miękczenia. Mroziński podawał myśl wyrażenia tego znaku przez laseczkę krótką bez kropki nad nią: *ciało* (...),⁹

⁸ Jak podaje U. Klatka [2015, 125–127], Feliks Wrotnowski (1803–1871) był absolwentem Uniwersytetu Wileńskiego, dziennikarzem, publicystą, tłumaczem, powstańcem 1831 roku. Po upadku powstania wyemigrował do Francji. Tam przez sześć lat kierował Biblioteką Polską w Paryżu. Napisał m.in. emigracyjny *Elementarz dla dzieci polskich* [1841], który ukazał się nakładem Księgarni i Drukarni Polskiej w Paryżu [więcej na temat biografii Wrotnowskiego zob. Klatka 2015]. J. Pezda [2013, 112] odnotowuje, że pozostały po F. Wrotnowskim obszerny pamiętnik przechowywany jest w Muzeum Adama Mickiewicza w Paryżu i nadal czeka na wydanie. Warto dodać, że F. Wrotnowski był członkiem honorowym Rady Szkoły Narodowej Polskiej w Batignolles [Pugacewicz 2017, 178]. Przypomnijmy też, że recenzował *Naukę praktyczną...* R. Piotrowskiego.

⁹ Chodzi o projekt *alfabetu gramatycznego* zaproponowany przez Józefa Mrozińskiego w pracy pt. *Odpowiedź na umieszczoną w „Gazecie Literackiej” recen-*

ale „nie wystarczyło u nas odwagi na jego przyjęcie” (sam F. Wrotnowski nie proponuje własnego grafemu).

3. Część druga: O składni podług gramatyki Józefa Muczkowskiego

Z przeprowadzonego porównania wynika, że większość wiadomości (nie wszystkie) z zakresu składni podanych przez R. Piotrowskiego rzeczywiście pochodzi z gramatyki J. Muczkowskiego; trudno jednakże wskazać konkretną spośród wielu edycję tego dzieła (materiał ze składniowej części *Zasad...* zestawiono z dwoma różnymi wydaniem [Muczkowski 1850, 1860]¹⁰). Dodajmy, że zamieszczony w *Zasadach...* opis składniowy jest pod względem merytorycznym w zasadzie zgodny z treścią pierwszej partii dzieła.

Składnia – pisze R. Piotrowski za J. Muczkowskim – „podaje zasady, według których (...) wyrazy w zdania, a zdania w ciągłą mowę wiążemy czyli składamy” [s. 5],¹¹ a w jej obrębie wyróżnia się składnię zgody, rządu i szyku. Poszczególne rozdziały tej części zostały poświęcone nie tylko trzem wymienionym rodzajom składni, ale również strukturze i typom zdań, a także dodatkowo „użyciu znaków pisarskich” (= znaków interpunkcyjnych).

3.1. Struktura i typy zdań

R. Piotrowski podaje – właściwie wiernie za J. Muczkowskim [1850, 1860] – że zdanie składa się zasadniczo z trzech części: **podmiotu** (*Ojciec*), **łącznika** (*jest*) i **orzeczenia** (*nauczycielem*). Natomiast w zdaniach typu *Jan czyta* jest tylko podmiot i orzeczenie, bo ukryty „łącznik [*Jan jest czytający* – M.J.] zawarty jest w słowie” [s. 6]. Zdania dzielą się na [s. 8–11]:¹²

- *proste* – mają tylko „główne wyrazy”: podmiot, łącznik i orzeczenie;
- *rozwiniete* – do „głównych wyrazów” dodane są „dla bliższego ich określenia” jeszcze inne, tzn. **przydatki** (bliżej określające podmiot) lub **dopełnienia** (bliżej określające orzeczenie).¹³

Zarówno zdania proste, jak i rozwiniete mogą być *zdaniami pojedynczymi* („mają jeden tylko podmiot i jedno orzeczenie”) lub *ściągniętymi*

zję dzieła pod tytułem „*Pierwsze zasady gramatyki języka polskiego*” [Warszawa 1824]. Projekt ten omówiła M. Strycharska-Brzezina [2012, 42–53, XXX–XXXIV].

¹⁰ Gramatyka J. Muczkowskiego miała wiele wydań pod różnymi tytułami. Jej pierwsza edycja ukazała się w 1825 r., a druga – w 1836 r. To ostatnie wydanie jest, jak podkreśla J. Podracki [2007, 92], bardzo istotne dla historii opisów polskiej składni (zwłaszcza zdań złożonych), ponieważ wytycza „na długie lata sposób ujmowania i nazywania pojęć syntaktycznych na ziemiach polskich”.

¹¹ Przypomnijmy, że w części drugiej jest odrębna numeracja stron.

¹² R. Piotrowski przejmuje za J. Muczkowskim również podział zdań (oczywiście tworząc znacznie skróconą wersję opisu poprzednika).

¹³ U J. Muczkowskiego [1860, 201]: *zдания голе и розвинете*.

(mają m.in.: jeden podmiot i kilka orzeczeń, np. *Siostra siedzi i czyta*, albo kilka przydatków lub/i kilka dopełnień, np. *Nie tylko zielony, ale i niebieski kolor jest dla oka przyjemny*). Autor *Zasad...* pisze również osobno o *zdaniach złożonych*, powstałych „przynajmniej z dwóch pojedynczych, z których każde ma swój podmiot i swoje orzeczenie”, i dzieli je na *spólrzędne* (np. *Nauczyciel uczy, a uczniowie uczą się*) oraz *podrzędne* (np. *Słyszę, że ptaki śpiewają*). Niektóre *zdania ściągnięte* wymienione przez R. Piotrowskiego (np. *Siostra siedzi i czyta*), współcześnie – w zależności od danego ujęcia (modelu) składni – zostałyby uznane (ze względu na ich eliptyczność) za pojedyncze lub złożone. Konstrukcje takie stoją bowiem na pograniczu tych dwóch typów zdań [zob. na ten temat: Grzegorzewska 2012, 91]. Najpewniej podobna intuicja musiała towarzyszyć R. Piotrowskiemu, J. Muczkowskiemu i niektórym innym ówczesnym gramatykopisarzom, skoro zdecydowali się na wyróżnienie odrębnego od zdań pojedynczych oraz złożonych typu zdań ściągniętych.

4. Podsumowanie

Zasady..., wydane w kieszonkowym formacie (8^o) z myślą o licealistach szkoły batignolskiej przez nauczyciela znającego ich potrzeby oraz problemy polonistycznej edukacji polonijnej we Francji [zob. Pugaczewicz 2017, 351], zawierają podstawowe wiadomości zarówno z zakresu morfologii, jak i składni, a także fonetyki i ortografii, co pozwala uznać je za pełną gramatykę pedagogiczną (opartą jednak na ówczesnych gramatykach „naukowych”). Z edytorskiego oraz dydaktycznego punktu widzenia jest to podręcznik bardzo dobrze zredagowany i nowoczesny, w którym zagadnienia gramatyczne zostały omówione przystępnym, jasnym językiem, a ponadto niezwykle przejrzyste zobrazowane w schematach przypominających tabele. Gramatyka R. Piotrowskiego jest istotnym źródłem do historii (dydaktyki) języka polskiego poza Polską.

RECEPCJA DZIEŁA

Dzieło miało jedno wydanie. W 1864 r. w krakowskiej „Chwili”¹⁴ ukazał się artykuł poświęcony *Zasadam...* [zob. NGP]. Opinia na temat nowej gramatyki polskiej była w nim pochlebna, ale jednocześnie autorstwo całego dzieła błędnie przypisano Feliksowi Wrotnowskiemu. Ten ostatni, gdy przeczytał wspomniany artykuł [Klatka 2015, 154], pisał w liście do swojego przyjaciela Eustachego Januszkiewicza (1805–1874):¹⁵

¹⁴ Czasopismo „Czas” pod tą nazwą wydawane było tylko od stycznia do marca 1864 r. [Klatka 2015, 155].

¹⁵ Powstaniec 1831 r. Uczestnik Wielkiej Emigracji. Zasłużony księgarz emigracyjny w Paryżu, gdzie założył w 1835 r. Księgarnię i Drukarnię Polską (działała do 1842 r.). Przez krótki czas kierował Biblioteką Polską w Paryżu. Opiekun biblioteki szkolnej i członek Rady Szkoły Narodowej Polskiej. Autor – wspólnie z F. Wrotnowskim – podręcznika pt. *Krótki wykład historii i geografii polskiej*

„(...) przypisek o jocie (...) nie czyni mnie solidarnym współnikiem **twórców**¹⁶ samego dzieła” [list z 1 lutego 1864 r.; Klatka 2015, 154–155; podkreśl. – M.J.].

CIEKAWOSTKI

1. „Dla swoich wychowanków [w Szkole Narodowej Polskiej w Paryżu – M.J.] R. Piotrowski nie był zwykłym nauczycielem. Uwielbiany nie tylko z powodu interesujących wykładów, ale też z uwagi na jego zesłańcze, doskonale znane z pamiętników losy, cieszył się ogromnym szacunkiem oraz zaufaniem” [Pugacewicz 2016, 108].
2. *Zasady*... to jedna z kilku gramatyk polszczyzny przeznaczonych dla potomków Wielkiej Emigracji we Francji, które ukazały się w Paryżu (autorzy innych gramatyk „paryskich”, to m.in.: Ksawery Bronikowski, Hipolit Klimaszewski i Erazm Rykaczewski).
3. Feliks Wrotnowski, autor dołączonego do *Zasad*... dodatku ortograficznego, zachęcony przez Eustachego Januszkiewicza, rozpoczął pracę nad *Małym słownikiem języka polskiego*, który miał powstać na podstawie *Słownika wileńskiego* [1861]. Po wstępnych pracach F. Wrotnowski zrezygnował jednak – jak dowodzi treść jego listów wysłanych w 1861 i 1862 r. do Januszkiewicza – z realizacji tego zamierzenia, czego powodem była m.in. potrzeba zachowania rzetelności pracy leksykograficznej [zob. Klatka 2015, 140–141, 146–147].

Bibliografia

- A. Biernacki, 1981, *Rufin Piotrowski* [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 26, Wrocław, online: [<http://www.ipsb.nina.gov.pl/a/biografia/rufin-piotrowski>].
- K. Bronikowski, 1848, *Gramatyka języka polskiego podług nowego układu*, Paryż.
- K. Estreicher, 1876, *Bibliografia polska XIX stulecia*, t. 3, Kraków.
- R. Grzegorzczkova, 2012, *Wykłady z polskiej składni*, wyd. 5. – dodruk, Warszawa.
- M. Jakubczyk, 2019, *Erazm Rykaczewskiego gramatyka języka polskiego dla szkół polskich w Paryżu (1861)*, „Poradnik Językowy” z. 1, s. 106–114.

[Paryż 1866], a także, co istotne, wydawca *Nauki praktycznej języka polskiego*... R. Piotrowskiego [Pugacewicz 2017, 167–169].

¹⁶ Liczba mnoga oznaczałaby tu, że oprócz R. Piotrowskiego oraz F. Wrotnowskiego udział w przygotowaniu *Zasad*... mieli jeszcze inni autorzy. Na podstawie informacji (nieprecyzyjnej) podanej przez A. Karbowiaka [1910, 56] można przypuszczać, że byli to członkowie Rady Szkoły, a zwłaszcza – jak wskazuje Karbowiak – wspomniany E. Januszkiewicz. Również K. Estreicher [1876, 406] wspomina, że „gramatykę pisał prof. Piotrowski i członkowie komitetu redakcyjnego”. Wydaje się jednak, że udział tegoż komitetu (złożonego z członków Rady) ograniczał się zapewne tylko do głosu doradczego (recenzji i uwag do pierwszych wersji *Zasad*..., zanim wyszły drukiem).

- A. Karbowski, 1910, *Dzieje edukacyjne Polaków na obczyźnie*, Lwów.
- U. Klatka, 2015, *Listy Feliksa Wrotnowskiego do Eustachego Januszkiewicza z lat 1859–1868*, „Sztuka Edycji. Studia Tekstologiczne i Edytorskie” vol. 7, nr 1, s. 125–160 [<http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/sztukaedycji/article/view/SE.2015.013>].
- J. Muczkowski, 1850, *Gramatyka polska praktyczna dla szkół narodowych*, Lwów–Warszawa.
- J. Muczkowski, 1860, *Gramatyka języka polskiego*, wyd. czwarte przerobione, Petersburg.
- NGP = *Nowa gramatyka polska*, „Chwila” nr 22, Kraków, 28 stycznia 1864, s. 1–2 [<http://mbc.malopolska.pl/dlibra/publication/26426>].
- J. Pezda, 2013, *Historia Biblioteki Polskiej w Paryżu w latach 1838–1893*, Kraków.
- J. Podracki, 2007, *Konstrukcje złożone w gramatykach języka polskiego (rys historyczny)*, Warszawa.
- I.H. Pugacewicz, 2016, *Z francuskiej perspektywy – o zsyłce na Syberię Rufina Piotrowskiego i jej emigracyjnym wymiarze*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” nr 1, s. 99–110.
- I.H. Pugacewicz, 2017, *Batignolles 1842–1874. Edukacja Wielkiej Emigracji*, Warszawa.
- M. Strycharska-Brzezina, 2012, *Ku utopii graficznej? Projekty modernizacji alfabetu polskiego od oświecenia do międzywojnia*, Kraków.

„NIETYPOWE” IMIONA

Imię było pierwotną nazwą człowieka. Najstarszymi imionami w języku polskim były tzw. słowiańskie imiona dwuczłonowe, mające postać kompozycji, odziedziczone przez języki słowiańskie z praindoeuropejskich imion zdaniowych, które miały charakter życzeń i określały przymioty osób (dzieci) nimi obdarzanych. Genetycznie i funkcjonalnie można je porównywać ze starogreckimi imionami typu *Sofokles* ‘słynny z mądrości / słynący mądrością’ (por. grec. *sophia* ‘mądrość’, *kleos* ‘wiadomość, słowo’). Tego typu imiona występują w polskim systemie imienniczym do dziś, choć ich repertuar jest dość ograniczony – por. np. *Bogdan*, *Bogusław*, *Bronisław*, *Czesław*, *Jarosław*, *Mirosław*, *Przemysław*, *Radosław*, *Stanisław*, *Włodzimierz*, *Zbigniew*.

Najstarszy polski zbiór imion jest zawarty w tzw. *Bulli gnieźnieńskiej* z 1136 r. Była to bulla protekcyjna, biorąca w opiekę stolicy apostolskiej dobra arcybiskupstwa gnieźnieńskiego. Wystawiona została przez papieża Innocentego II na prośbę Jakuba, arcybiskupa gnieźnieńskiego. Występujący w niej rejestr imion liczy ponad 300 nazw i można go podzielić na kilka grup.

1. Staropolskie imiona dwuczłonowe, np. *Budzisław*, *Cieszymysł*, *Dobromysł*, *Gościwuj*, *Miłowit*, *Niemir*, *Niezamysł*, *Radociech*, *Stoigniew*, *Sulirad*, *Uniewit*, *Wszebor*, *Wszemir*, *Żelistryj*.
2. Skrócenia i zdrobnienia staropolskich imion dwuczłonowych, np. *Blizoch* (< *Blizuta*), *Cirzpisz* (< *Cirzpisław*), *Dobek* (< *Dobiegniew*), *Miłosz* (< *Miłowit*), *Przybysz* (< *Przybygniew*), *Sirak* (< *Sirostław*), *Sulisz* (< *Sulistaw*), *Wojan* (< *Wojbor*).
3. Imiona przydomkowe, utworzone od określeń cech fizycznych i psychicznych człowieka lub nazw zwierząt, np. *Broda*, *Cieplesz* (< *ciepły*), *Długota* (< *długi*), *Gęba*, *Gołek* (< *goły*), *Grębosz* (< *gręby* ‘szorstki’), *Karniesz* (< *karn* ‘okaleczony’), *Młodosz* (< *młody*), *Rusota* (< *rusy* ‘jasnowłosy’); *Byczek*, *Czyż*, *Jeż*, *Komar*, *Kurasek* / *Kuraszek*, *Świrszcz*, *Wilkan* (< *wilk*).
4. Zapożyczenia imion chrześcijańskich lub neologizmy na ich wzór utworzone, np. *Piotr*, *Szymon*; *Krzyżan*.

Różne były koleje losu imion należących do tych pierwotnie podstawowych grup. Jak już zaznaczono, staropolskie imiona dwuczłonowe przetrwały w ograniczonym ilościowo rejestrze do dziś, ale zatraciły swój optywiny charakter, przestały być imionami znaczącymi, uległy leksykalizacji. Skrócenia i zdrobnienia imion dwuczłonowych istnieją do dziś, ale nie mają charakteru oficjal-

nego, urzędowego, są jedynie potocznymi, często hipokorystycznymi, wariantami imion pełnych, por. np. *Bronek*, *Bronuś*, *Czesiek*, *Czesio*, *Mirek*, *Przemek*, *Staszek*, *Staś*, *Stasinek*, *Stasio*, *Wojtek*, *Wojtuś*, *Wojtunio*, *Zbyszek*, *Zbynio*, *Zbysio*. Imiona przydomkowe całkowicie wyszły z użycia jako imiona, ale wiele z nich przekształciło się w nazwiska, por. np. *Długosz*, *Kogut*, *Miauczyński*, *Wilkoń*, *Żukowski*.

Prawdziwą karierę zrobiły natomiast w dziejach języka i kultury polskiej imiona chrześcijańskie (związane z *Biblią* i postaciami świętymi), a następnie – w ogóle zapożyczenia imion z różnych języków obcych. Przykładowo z łaciny pochodzą: *Andrzej* / *Jędrzej*, *Gawel*, *Józef*, *Mateusz*, *Paweł*; z języka greckiego: *Aleksander*, *Halina*, *Helena*, *Teodor*, *Zofia*; z języków germańskich: *Bernard*, *Henryk*, *Jadwiga*, *Karol*, *Robert*, *Zygmunt*; z języków romańskich: *Alojzy*, *Benon*, *Luiza*, *Napoleon*, *Zyta*, *Żaneta*; z języków celtyckich: *Artur*, *Donald*, *Ewelina*; z języka litewskiego: *Danuta*, *Olgierd*, *Witold*, z języków irańskich: *Dariusz*, *Roksana*; z języka węgierskiego: *Ilona*.

W dziejach polszczyzny od XVI w. imiona o genezie obcojęzycznej zdecydowanie przeważają, jeśli chodzi o zakres ich nadawania i stosowania. W sumie podstawowy rejestr imion dziś występujących obejmuje około 1500 nazw. Wśród nich wąski – ale interesujący – margines stanowią tzw. imiona nietypowe. Chodzi w tym wypadku o imiona sztucznie utworzone. Ich geneza wiąże się z utworami literackimi lub obyczajami (modami) nazewniczymi.

Neologizmami literackimi są przykładowo takie imiona jak: *Balladyna*, *Fantazy*, *Grażyna*, *Jurand*, *Ligia*, *Maryla*, *Ułana*, *Wiesław*, *Żywila*. Trzy z nich powołał do życia Adam Mickiewicz: *Grażyna*, *Maryla*, *Żywila*; po dwa – Juliusz Słowacki: *Balladyna*, *Fantazy* i Henryk Sienkiewicz: *Jurand*, *Ligia*, po jednym – Kazimierz Brodziński: *Wiesław* i Józef Ignacy Kraszewski: *Ułana*. Różne i nie zawsze jasne są ich etymologie. *Balladyna*, *Fantazy*, *Grażyna* są utworzone od podstaw będących nazwami pospolitymi *ballada*, *fantazja*, lit. *grāzus* 'piękny' (*grāzunele* 'piękność'). *Maryla*, *Ułana*, *Żywila* pochodzą od nazw własnych: *Maryla* to zdrobnienie od *Maria*, *Ułana* ma za podstawę imię *Ula* (< *Urszula*) lub *Juliana*, *Żywila* etymologicznie łączy się z formą *Żywiła*, będącej imieniem przedchrześcijańskiej boginii słowiańskiej. Najbardziej zagadkowe są imiona *Jurand*, *Ligia* i *Wiesław*. To pierwsze może być utworzone za pomocą przyrostka *-and* (< łac. *-andus*) od rdzenia *jur-* 'szaleć, gnać, pędzić, srożyć się, sierdzić się, waśnić', albo też mieć związek z łac. *iuratus* 'zaprzysiężony, sprzysiężony, związany przysięgą'. Imię *Ligia* albo nawet nawiązuje do nazwy mitycznego ludu *Ligiów* / *Lugiów*, o którym wszak wspomina H. Sienkiewicz w *Quo vadis*, albo też jest skróceniem imienia *Eligia* (< *Eligiusz*) 'wybrana'. Wreszcie *Wiesław* to albo skrócenie staropolskiego dwuczłonowego optatywnego imienia *Wielisław* 'głoszący sławę', albo – z racji funkcjonowania jako imię tytułowego bohatera sielanki K. Brodzińskiego – neologizm utworzony od wyrażenia *wieś sławiący*.

Odrębną grupę imion sztucznie utworzonych stanowią imiona powstałe w wyniku swego rodzaju mody na imiona słowiańskie (tzw. kalendarz słowiański), a więc powstałe w XIX i XX w. na wzór dawnych optatywnych imion dwuczłonowych. Można tu wymienić takie imiona jak: *Lecho-sław*, *Marci-sław*, *Mrocze-sław*, *Nieci-sław*, *Remi-sław*, *Wieńczy-sław* i (prawdopodobnie) *Mieczy-sław*.

Wszystkie omówione tu imiona występują w oficjalnych rejestrach, wydawanych kalendarzach i są współcześnie nadawane, jednakże z różną częstością. Do popularnych należą: *Grażyna*, *Maryla*, *Lechosław*, *Mieczysław*, *Wieńczysław*, *Wiesław*, pozostałe zaś są nadawane sporadycznie.

S.D.

Bibliografia

- W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005.
W. Decyk-Zięba, S. Dubisz (red. nauk.), *Teksty staropolskie. Analizy i interpretacje*, Warszawa 2003.
S. Dubisz, *Językoznawcze studia polonistyczne (pisma wybrane, uzupełnione, zmienione)*, t. VI: *Słowa i słówka*, Warszawa 2018.
K. Kumaniecki, *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa 1973.
B. Kupis, B. Wernichowska, J. Kamyczek, *Księga imion*, Warszawa 1975.
W. Kupiszewski, *Dlaczego Agnieszka nie Ines? Wybierz imię dla swego dziecka*, Warszawa 1991.
W. Taszycki, *Najdawniejsze zabytki języka polskiego*, Wrocław 1975.

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

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

Uprzejmie prosimy Autorów o przestrzeganie następujących zasad redakcyjnych:

- * Objętość artykułu nie powinna przekraczać 14 stron znormalizowanego komputeropisu/maszynopisu (ok. 25 000 znaków ze spacjami), objętość recenzji zaś – stron 7 (ok. 12 000 znaków ze spacjami).
- * Prosimy o dołączenie do tekstu artykułu krótkiego (pół strony znormalizowanego maszynopisu, ok. 1000 znaków ze spacjami) streszczenia w języku polskim. Powinno ono zawierać: 1) uzasadnienie podjętych badań; 2) prezentację uzyskanych wyników; 3) omówienie zastosowanej metody badawczej. Te streszczenia po przetłumaczeniu na język angielski będą też publikowane w elektronicznym czasopiśmie Akademii Nauk państw Grupy Wyszehradzkiej „The Central European Journal of Social Sciences and Humanities”.
- * W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty – jeżeli nie są wydzielone w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- * Kursywą wyodrębniamy wszystkie omawiane wyrazy, zwroty i zdania, ponadto tytuły książek i części prac, tzn. rozdziałów i artykułów, oraz zwroty obcojęzyczne wplecione w tekst polski.
- * Podkreślenia tekstowe oznaczamy spacją (druk rozstrzelony).
- * Znaczenie wyrazów omawianych podajemy w łapkach ‘ ’.
- * Prace należy dostarczać w postaci wydruku oraz wersji elektronicznej na konto: poradnikjezykowy@uw.edu.pl
- * Autorów przysyłających swoje prace po raz pierwszy prosimy o czytelne podanie imienia, nazwiska, tytułu naukowego lub zawodowego, nazwy ośrodka naukowego (przy którym chcą afiliować tekst artykułu), adresu prywatnego, adresu e-mail i numeru telefonu. Pliki prosimy przysyłać w formacie edytora MS Word (*.doc, *.rtf).
- * Autorzy są zobowiązani do złożenia oświadczenia o oryginalności autorskiej tekstów.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych.

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2019:
prenumerata roczna (10 numerów) – 160,00 zł,
opłata za pojedynczy numer – 16,00 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze pisma można składać bezpośrednio na stronie wydawnictwa: www.elipsa.pl lub kierować na adres e-mail: sklep@elipsa.pl

Prenumerata krajowa i zagraniczna

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej można składać bezpośrednio na stronie

RUCH SA, www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail: prenumerata@ruch.com.pl lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami: 22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7⁰⁰–17⁰⁰. Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zamówienia na prenumeratę przyjmują również:

KOLPORTER SA, www.kolporter.com.pl, e-mail: prenumerata.warszawa@kolporter.com.pl
tel. 22 355-04-71 do 75

GARMOND PRESS SA, e-mail: prenumerata.warszawa@garmondpress.com.pl
tel. 22 837-30-08

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

Foreign Trade Enterprise ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa
www.arspolona.com.pl, e-mail: arspolona@arspolona.com.pl

IPS Sp. z o.o., ul. Piękna 31/37, 00-677 Warszawa, tel. +48 22 625 16 53
www.ips.com.pl, e-mail: export@ips.com.pl