

EWA MUZYKA-FURTAK
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego

Jakościowa charakterystyka zaburzeń leksykalnych dzieci z uszkodzonym słuchem

Qualitative characteristics of lexical disorders
in hearing-impaired children

STRESZCZENIE

Podstawą rzetelnie przeprowadzonej diagnozy logopedycznej jest precyzyjna analiza zachowań językowych. Zaburzenia leksykalne spowodowane uszkodzeniami słuchu w praktyce logopedycznej często ujmowane są zbyt powierzchownie, na co dowody odnaleźć można w formułowanych przez logopedów opiniach. Schematyczna i fragmentaryczna ocena zasobu słownikowego dziecka z wadą słuchu skutkuje błędami w programowanej terapii. Analiza lingwistyczna zaburzeń leksykalnych stanowi podstawę poprawnie przeprowadzonego rozpoznania logopedycznego. W artykule przedstawiona jest charakterystyka zaburzeń leksykalnych dzieci z uszkodzeniami słuchu. Wydzielone rodzaje zaburzeń każdorazowo udokumentowane są przykładami.

Słowa kluczowe: dziecko z uszkodzonym słuchem, zaburzenia leksykalne, diagnoza surdologopedyczna

SUMMARY

The foundation of a reliably conducted speech therapy diagnosis is exact analysis of linguistic behaviors. Lexical disorders caused by hearing loss are often interpreted too superficially in speech therapy practice, which can be evidenced in the opinions expressed by speech therapists. A routine and fragmentary assessment of the lexicon of a hearing-impaired child results in errors in the programmed therapy. Linguistic analysis of lexical disorders is the foundation of correct speech therapy diagnosis. The article presents the characteristics of lexical disorders in children with hearing loss. The identified types of orders are documented with examples each time.

Key words: hearing-impaired child, lexical disorders, surdologopedic diagnosis

ZARYS PROBLEMATYKI

Uszkodzenie słuchu wpływa na proces przyswajania słów w sposób wysoce zindywidualizowany. Oznacza to, że charakterystyka trudności leksykalnych

dzieci mających podobne uszkodzenie słuchu może różnić się zasadniczo. W odniesieniu do zaburzeń mowy dzieci z uszkodzeniami słuchu powszechnie stosuje się określenie „ograniczony zasób słów”. Mimo swojej autentyczności, wnosi ono jedynie ogólną informację o deficytach ilościowych.

Zaburzenia leksykalne spowodowane uszkodzeniami słuchu nie mają jednak wyłącznie charakteru ilościowego. Dzieciom niedosłyszającym i głuchym trudności sprawia z jednej strony przyswojenie poprawnej formy poznawanych słów, z drugiej – ich warstwy znaczeniowej. Charakter trudności związanych z kształtowaniem się podsystemu leksykalno-semantycznego ma w poszczególnych przypadkach uszkodzeń słuchu zróżnicowany charakter. W świetle teorii i praktyki indywidualizacja jest jedyną szansą na rzetelnie przeprowadzony proces diagnozy surdologopedycznej. Wymaga ona surdologopedy opanowania zarówno specjalistycznej wiedzy, jak i praktycznych umiejętności z zakresu audiologii (interpretacja wyników badań audiologicznych) i językoznawstwa (przeprowadzenie analizy lingwistycznej). Wymóg indywidualizacji w pracy z niesłyszającym pacjentem oznacza zrezygnowanie z posługiwania się nieprecyzyjną terminologią, która może klasyfikować do jednej grupy zjawiska o różnej charakterystyce. Szablonowe i zbyt powierzchownie prowadzone postępowanie diagnostyczne należy określić jako szkodliwe, gdyż nie odpowiadając rzeczywistym potrzebom dziecka z niedosłuchem, przyczynia się do generowania opóźnień w jego rozwoju językowym.

CEL ARTYKUŁU

Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest przedstawienie jakościowej charakterystyki zaburzeń leksykalnych dzieci z uszkodzeniami słuchu. Bezpośrednią motywacją do podjęcia tej problematyki stanowiło zjawisko dokonywania nadmiernych uogólnień w zakresie oceny trudności leksykalnych dzieci z uszkodzeniami słuchu, co wiąże się w dużej mierze z posługiwaniem się nieprecyzyjną terminologią. Powierzchny sposób opisu zaburzeń leksykalnych spowodowanych ograniczeniami percepcji słuchowej w występuje na tyle powszechnie w praktyce logopedycznej, że może wywierać istotny wpływ na pojawienie się nieprawidłowości w prowadzonej terapii.

TEORIA A PRAKTYKA

Poniżej zamieszczone są – pochodzące z różnych opinii logopedycznych – przykłady stosowanych określeń odnoszących się do słownika dzieci z uszkodzeniami słuchu.

1) W zakresie oceny ilościowej: „dziecko ma ograniczony zakres słownictwa”, „mały zasób słów”, „dysponuje obniżonym zakresem słownictwa”.

2) W zakresie oceny jakościowej: „przewaga rzeczowników nad innymi częściami mowy”, „dominują rzeczowniki nad innymi częściami mowy”, „uczeń nie dokonuje uogólnień”, „nie wymienia w prawidłowej kolejności pór roku, dni tygodnia, ma problemy z rozumieniem określeń czasowych: wczoraj – dziś – jutro”, „ma problemy z rozumieniem pojęć określających stosunki przestrzenne”, „rozpoznaje i nazywa zwierzęta, przedmioty codziennego użytku, zna istotne informacje o sobie i swojej rodzinie”.

3) W zakresie oceny realizacji: „zniekształca wyrazy”, „komunikuje się wymawiając zlepkki wyrazów”, „wypowiedzi nieczytelne dla otoczenia”, „w wypowiedziach zaobserwować można liczne zniekształcenia; mowa jest mało czytelna dla otoczenia” „dominuje słowo”.

Ilustracją problemu niech będą również przykładowe sformułowania zaczerpnięte z opinii logopedycznej chłopca z głębokim uszkodzeniem słuchu, w której stwierdzono: „Bardzo mały zasób słownictwa, przy dużych sprawnościach artykulacyjnych”. Przy czym należałoby podkreślić, że powyższa uwaga odnosiła się do dziecka z licznymi deformacjami i substytucjami. Uderzająca jest niepoprawność przedstawionego wniosku. Wysoka ocena sprawności artykulacyjnych przy jednocześnie zdiagnozowanym bardzo małym zasobie leksykalnym nasuwa pytanie o sposób i realną możliwość oceny wymowy dziecka. Wśród zaleceń dotyczących pracy z chłopcem pojawiły się następujące sugestie: „należy wzbogacać słownictwo i rozwijać formę wypowiedzi, dbając jednocześnie o poprawność artykulacyjną (niezbędny jest udział dziecka w terapii logopedycznej)”. Ponownie zwraca uwagę zachwiana spójność logiczna pomiędzy diagnozą a celami wyznaczanymi terapii oraz ogólnikowość stosowanych sformułowań („rozwijać formę”).

Deskrypcja¹ zawierająca jedynie informację o ograniczeniach ilościowych zasobu leksykalnego jest niewystarczająca, gdyż pomija jakościową charakterystykę znanego dziecku słownictwa i jakościową charakterystykę popełnianych przez niego błędów. Informacje tego typu możliwe są do uzyskania dopiero na drodze analizy lingwistycznej. Przeprowadzenie takiej analizy znajduje się wyłącznie w kompetencjach logopedy.² Schematyczny i powierzchowny opis obser-

¹ Zgodnie z przyjętym modelem diagnozowania logopedycznego (por. S. Grabias, 2012), na proces ten składają się dwie techniki badawcze – deskrypcja i interpretacja.

² *Dla logopedy sferę deskrypcji stanowią zachowania językowe. Winien je zarejestrować i opisać (...) co jest niezbędne do programowania terapii, a następnie do jej prowadzenia (...). Deskrypcja jest wyłącznym polem działań logopedy, bo tylko on ma stosowne kompetencje do oceny zaburzonych zachowań komunikacyjnych oraz narzędzia przystosowane do potrzeb rejestracji i opisu rozmaitych przejawów zachowań* (Grabias, 2012, 59).

wowanych zaburzeń mowy na etapie diagnozy skutkuje formułowaniem nieprecyzyjnych zaleceń dotyczących proponowanej terapii.

Jakościowa charakterystyka zaburzeń leksykalnych umożliwia precyzyjny dobór metod i technik pracy zmierzających do przewyciężenia obserwowanych (w znaczeniu „rzeczywiście występujących u danego dziecka”) trudności w rozbudowywaniu słownika. Stanowi tym samym punkt wyjścia dla programów terapii logopedycznej. Ograniczanie oceny sprawności leksykalnej do charakterystyki ilościowej – bądź tylko wybiórczej jakościowej – skutkuje fragmentarycznymi i schematycznymi programami terapii.

EGZEMPLIFIKACJA PROBLEMU

Jako wyjaśnienie poruszanej w artykule problematyki, przywołany zostanie materiał egzemplifikujący.

Przykład: Widząc rysunek przedstawiający, lekarza dzieci niedosłyszącą udzielającą różnych odpowiedzi. W pobieżnie dokonywanej ocenie wszystkie zostałyby uznane za dowód ograniczeń leksykalnych i opatrzone by je powszechnie stosowaną formułą „ubogi słownik”:

„lekarz”

- *nie wiem* (ograniczenie ilościowe);
- *pan, jakiś pan* (nazwa ogólna, ograniczenie ilościowe);
- *bada* (rzeczownik – czasownik);
- *pan badać czy boli garło czy brzuszki boli* (peryfrazy, ograniczenie ilościowe);
- *leżak* (asocjacja formalna);
- *kucharz* (asocjacja formalno-semantyczna);
- *gogarz, gogarza* (zniekształcenie struktury wyrazu);
- *maty* (?).

Odpowiedzi dzieci cechuje na tyle duży stopień zróżnicowania, że zakwalifikowanie ich do jednej grupy szeroko rozumianych zaburzeń leksykalnych skutkuje błędami w diagnozie i terapii surdologopedycznej. Brak precyzji terminologicznej jest zatem niedopuszczalny, gdyż każdy rodzaj zaburzenia wymaga wykonywania w ramach terapii surdologopedycznej odmiennego rodzaju ćwiczeń³.

• Ograniczenia ilościowe wymagają pracy nad rozbudowywaniem zasobu leksykalnego z zakresu różnych pól semantycznych.

³ Wybór określonego rodzaju ćwiczeń słuchowych wymaga dokładnego określenia stopnia opanowania przez dziecko poszczególnych funkcji (charakterystyka funkcji słuchowych, por. Kurkowski, 2013, 25).

- Brak różnicowania części mowy wymaga wykonywania ćwiczeń gramatycznych.
- Asocjacje formalne wskazują na konieczność wykonywania ćwiczeń słuchowych.
- Asocjacje formalno-semantyczne oznaczają potrzebę wykonywania ćwiczeń zmierzających do utrwalania znaczeń słów, w tym również ćwiczeń słowotwórczych (relacje formalno-semantyczne pomiędzy wyrazami).
- Zniekształcenia struktury wyrazów wskazują na konieczność prowadzenia ćwiczeń słuchowych i motorycznych (utrwalanie wzorców słuchowych i kinetyczno-kinestetycznych słów).

ANALIZA JAKOŚCIOWA ZABURZEŃ LEKSYKALNYCH

Wprowadzenie jakościowej charakterystyki zaburzeń leksykalnych oznacza jednocześnie konieczność wartościowania, który rodzaj odstępstwa od normy językowej może świadczyć o dynamice rozwoju, a który jest świadectwem jego patologii. Poszukiwanie dynamizmów rozwojowych występujących w mowie dziecka z wadą słuchu, a nie tylko deficytów, jest tendencją wyraziście rysującą się w ostatnich latach w surdologopedii (por. przegląd badań: Krakowiak, 2012a). Przyjęcie takiej perspektywy opisu zaburzeń mowy dziecka z wadą słuchu wskazuje na konieczność przeprowadzenia szczegółowej analizy obserwowanych trudności językowych jako podstawy dla układanych programów terapii surdologopedycznej. Wieńczące proces diagnozowania rozpoznanie logopedyczne (por. etapy diagnozowania Grabias, 2012) stanowi nie tylko rejestr zachowań językowych dziecka z uwzględnieniem dychotomicznego podziału na zachowania językowe zgodne z normą i odbiegające od niej, ale zawiera także wnioski z jakościowej analizy odnotowywanych niedostatków językowych i komunikacyjnych. Diagnostyka logopedyczna nakierowana na ocenę warstwy leksykalnej wymaga zatem wyraźnego oddzielenia trudności z formą wyrazów – zapamiętaniem jej i odtworzeniem, od trudności z niewłaściwie ukształtowaną warstwą znaczeniową. Takie myślenie jest spójne z popularnym (por. m.in. Markowski, 2008) i propagowanym od lat w publikacjach z zakresu kultury języka myśleniem o błędach językowych: „Błędy leksykalne polegają na użyciu wyrazów w niewłaściwym znaczeniu (...) lub w zniekształconej postaci” (Pisarek, 1986, 146). Nawiązuje ono również wprost do lingwistycznych teorii dotyczących występujących w języku zmian znaczeniowych i ich form (por. klasyfikacja Ullmanna, za: Guirard, 1976; oraz jej omówienie, por. Grabias, 1982). W odniesieniu do zaburzeń mowy w przypadkach różnych deficytów można napotkać rzetelnie i szczegółowo przeprowadzone jakościowe analizy leksyki, uwzględniające podział na zniekształcenia formy wyrazów i rodzaje występujących zmian znaczeniowych (np. w demencji typu Alzheimerera, por. Domagała, 2005; 2008).

W surdologopedii trudności leksykalne były analizowane i interpretowane jako jedna z form zaburzeń związków paradygmatycznych. Wydzielone ich typy to: substytucje o charakterze predykatywnym, substytucje przez przyległość w polu znaczeniowym i przez przyległość formalną oraz substytucje polegające na używaniu pojęcia nadrzędnego (Cieszyńska, 1993). Zbyt mała powszechność analiz lingwistycznych dotyczących poziomu leksykalno-semantycznego języka dzieci z uszkodzeniami słuchu stanowi jedną z przyczyn retardujących rozwój diagnostyki surdologopedycznej w aspekcie deskryptywnym, czego liczne dowody odnaleźć można w formułowanych opiniach logopedycznych.

ZABURZENIA LEKSYKALNE DZIECI Z USZKODZENIAMI SŁUCHU

Wśród zaburzeń leksykalnych dzieci z uszkodzeniami słuchu występują zaburzenia dotyczące formy wyrazów (zniekształcenia struktur wyrazowych) oraz zaburzenia dotyczące warstwy znaczeniowej słów. Oto ich charakterystyka.

Zniekształcenia struktury wyrazu

Zniekształcenia formy znaku językowego stanowią odrębny problem dotyczący zaburzeń leksykalnych. Zgodnie z klasyfikacją J. T. Kani (1982), do zniekształceń struktur wyrazowych, czyli zakłóceń relacji syntagmatycznych w obrębie jednego wyrazu, dochodzi w wyniku zmian o charakterze ilościowym: uszczuplenia i wzbogacenia struktury wyrazu (np. *uczki* ‘kluczyki’) oraz jakościowym – asymilacje i dysymilacje (np. *zerar* ‘zegar’), jak również na drodze zmian w liniowym uporządkowaniu fonemów i sylab w wyrazie – metatezy (*ranty* ‘narty’). Pozostałe zaburzenia syntagmatyczne wydzielone przez J. T. Kanię mają charakter kombinowany (współwystępowanie w tym samym wyrazie więcej niż jednego odkształcenia syntagmatycznego) oraz niesystemowy (zaburzenia powstałe pod wpływem innych wyrazów podobnych fonetycznie – asymilacje leksykalne i kontaminacje, zachodzące pod wpływem kontekstu lub konsytuacji).⁴

W praktyce oddzielenie zniekształceń kombinowanych i niesystemowych sprawia pewne problemy. W przypadku złożonych zmian kombinowanych konieczne jest przeprowadzenie szczegółowej analizy lingwistycznej wyrazu, wymagającej określonej wiedzy i umiejętności. Podobieństwo wyrazu zniekształconego do jego wzorca w przypadku zmian kombinowanych bywa znikome (np. *rowinka* ‘chorągiewka’), dlatego ten typ zaburzenia może być zakwalifikowany jako niesystemowy. Ze względu na inny mechanizm powstania zaburzeń kombi-

⁴ Więcej informacji na temat zaburzeń struktury wyrazu u dzieci z uszkodzeniami słuchu wraz z podanymi ich przykładami znajduje się w: Muzyka-Furtak (2012). Z tego powodu w niniejszym artykule znajduje się tylko ich ogólna charakterystyka.

nowanych i mających charakter asocjacyjny zaburzeń niesystemowych, muszą być one wyraźnie odgraniczone. Powtarzalność w mowie dziecka z wadą słuchu każdego z wymienionych zaburzeń (nie chodzi tu oczywiście o przypadki pojedynczych zjawisk językowych, które nie mają większej wartości diagnostycznej), wymaga stosowania odmiennych technik i ćwiczeń w pracy korekcyjnej. Upraszczając nieco problem, jeżeli dziecko niedosłyszające patrząc na „akwarium”, nazywa je *akturator* (zaburzenie niesystemowe, z prawdopodobną kontaminacją), to ma ono inny problem niż dziecko mówiące *brus* na określenie ‘bluzki’ (*i mam jeszcze inny brus, i krótki rękaw brus*) – uszczuplenie struktury wyrazu poprzez redukcję sylaby.

Kolejną kwestią wymagającą rozstrzygnięcia w odniesieniu do zniekształceń struktury wyrazu jest sprawa odróżnienia ich od neologizmów. Wielu specjalistów używa terminu „neologizm” w znaczeniu „nowy wyraz”, przy czym wyraz „nowy” rozumieją jako „odbiegający w jakikolwiek sposób od realizacji normatywnej”. Z tego powodu pewna grupa zaburzeń syntagmatycznych, zwłaszcza kombinowanych, jest uznawana za neologizmy. Wymowa wyrazu ‘małpka’ w wyniku procesu asymilacji jako *pałpka*, czy wyrazu ‘krzeselko’ z uproszczeniami grup spółgłoskowych i substytucjami jako *siesieło* stanowią przykłady naruszenia *zasady łączenia jednostek w większych strukturach* (Kania, 2001, 12), czyli zaburzeń syntagmatycznych, występujących niekiedy tylko jednorazowo, tzn. nierealizowanych stale w takiej formie. Błędem jest uznanie takich realizacji za neologizmy, których pojawienie się w mowie dziecka dowodzi kreatywności językowej, a tylko w przypadku znacznie wydłużonego w czasie ich występowania podlega korygowaniu w ramach terapii logopedycznej.

W przypadku dzieci z uszkodzeniami słuchu szczególnie istotne jest wreszcie zwrócenie uwagi na to, czy w wyniku zniekształcenia struktury wyrazu dochodzi do redukcji liczby sylab, np. ‘parasol’ – *paros*. Chodzi o identyfikację zaburzeń syntagmatycznych respektujących i nierespektujących liczby sylab w wyrazach. Obserwacja ta stanowi źródło informacji dotyczących rzeczywistych możliwości słuchowych dziecka, umożliwiając bardziej precyzyjny dobór ćwiczeń z zakresu wychowania słuchowego. Jeśli w wypowiedziach dziecka redukcjom ulegają końcowe sylaby, oznacza to, że odbiór wygłosowych części słów, w tym końcówek fleksyjnych, znajduje się poza możliwościami słuchowymi dziecka, co z kolei może ograniczać, a nawet blokować rozwój gramatyki wypowiedzi.

Zaburzenia leksykalno-semantyczne

Na gruncie kultury języka błędy semantyczne zaliczane są do błędów słownikowych (wyrazowych). Błędem semantycznym jest używanie wyrazów w niewłaściwym znaczeniu (neosemantyzacja), czy też mylenie znaczeń wyrazów podobnych brzmieniowo lub morfologicznie i niepoprawne wymienne ich używanie (por. Markowski, 2008).

Na bardziej precyzyjną charakterystykę zaburzeń leksykalnych o charakterze semantycznym pozwala jednak dopiero sięgnięcie do semantyki i do proponowanych na jej gruncie klasyfikacji zmian znaczeniowych. Podłoże dla tych klasyfikacji dał już Ferdinand de Saussure (1961), który z punktu widzenia semiologicznego opisywał zmiany znaczeniowe zachodzące w języku, wskazując na przesunięcia relacji pomiędzy elementem znaczącym i znaczonego znaku językowego jako ich źródło. Twórcy teorii semantycznych przejęli takie rozumienie zmian znaczeniowych i je rozwinęli: „Analiza semantyczna postuluje nowe kryteria klasyfikacji oraz nową terminologię, ujawniając cechy procesu semantycznego: z jednej strony dwubiegunowość elementów znaczącego i znaczonego, a z drugiej – psychoskojarzeniową naturę ich związków dwojakiego typu: podobieństwa i przyległości” (Guiraud, 1986, 45). Jedną z klasyfikacji zmian znaczeniowych jest klasyfikacja stworzona przez S. Ullmanna. Jej użyteczność w badaniach empirycznych jest niepodważalna. Została ona zastosowana przez S. Grabiasa do opisu neosemantyzmów socjolektalnych (Grabias, 1994) oraz ekspresywnych neologizmów znaczeniowych (Grabias, 1982), ale również do opisu leksyki u osób z demencją typu Alzheimerera (Domagała, 2005) oraz neologizmów znaczeniowych w schizofazji (Woźniak, 2000) i afazji (Panasiuk, 2005).

W odniesieniu do charakterystyki zaburzeń leksykalnych spowodowanych uszkodzeniami słuchu klasyfikacja Ullmanna jest niezwykle przydatna ze względu na dostarczenie sposobów interpretacji obserwowanych zmian znaczeniowych.

S. Ullmann wyróżnił następujące rodzaje zmian znaczeniowych (za: Guiraud, 1976, 50).

- I. Przeniesienie nazwy:
 - a. skutek podobieństwa sensów;
 - b. skutek przyległości sensów.
- II. Przeniesienie sensu:
 - a. skutek podobieństwa nazw;
 - b. skutek przyległości nazw.
- III. Zmiany złożone.

Przenoszenie nazw. Znajdą się w tej grupie błędy semantyczne polegające na przeniesieniu nazwy na skutek podobieństwa lub przyległości znaczeń różnych jednostek. Do przenoszenia nazw w mowie dzieci z uszkodzeniami słuchu dochodzi na skutek działania kilku mechanizmów.

• **Przenoszenie nazw wskutek podobieństwa substancjalnego desygnatów (podobieństwo fizyczne i/ lub funkcjonalne)**. Dzieci utożsamiają znaczenia słów, których desygnaty cechuje fizyczne podobieństwo i/ lub pełnią podobną funkcję. Dochodzi do poszerzenia zakresu znaczeniowego znanego dziecku słowa, tak by mogło odnosić się ono także do innych desygnatów, których nazw

dziecko nie zna. W ten sposób dochodzi do uzupełniania luk istniejących w zasobie leksykalnym.

- Przykłady: *pająk* ('komar'); *orzechy* ('żołędzie'); *krokodyle* ('jaszczurki'); *opaska* ('krawat'); *struś* ('paw'); *rzodkiewka* ('burak'), *samolot* ('rakietka'), *skarbnik* ('kasjer'), *czapka* ('kapelusz'), *balon* ('spadochron').

- **Przenoszenie nazw wskutek przyległości sensów (styczności znaczeń).** Źródłem zaburzeń warstwy leksykalno-semantycznej języka dzieci z uszkodzeniami słuchu są również przeniesienia nazw pomiędzy desygnatami współwystępującymi w czasie i przestrzeni.

- Przykłady: *nici* (igła), *poczta* (listonosz), *fotograf* ('aparatus'), *uszy* (rogi), *brama* (płat), *woda* ('rzeka'), *światło* ('żyrandol').

- Uwaga: „Do grupy tej należą pseudosynestezje, w których forma przedmiotu jest kojarzona przez przyległość z jego kolorem lub wonią itp.” (Guiraud, 1986, 53). Podążając za kierunkiem wyznaczonym przez tę interpretację, do zaburzeń leksykalno-semantycznych spowodowanych przenoszeniem nazw wskutek styczności znaczeniowej zaliczyć należałoby takie realizacje, w których dochodzi – używając innej terminologii – do zamiennego stosowania różnych części mowy. Ten typ zaburzeń świadczy dodatkowo o występowaniu problemów z gramatyką – różnicowaniem części mowy.

- Przykłady: *czerwony* ('ketchup'), *brązowe* ('musztarda'), *żółtego* ('markaron'), również: *wyleje* ('czajnik'), *zamykaj* ('klucz').

Przenoszenie znaczeń. Zaburzenia leksykalno-semantyczne w przypadkach uszkodzeń słuchu powstają również na skutek przenoszenia znaczeń pomiędzy słowami podobnymi pod względem formalnym lub zbliżonymi pod względem formalnym i semantycznym równocześnie.

- **Przenoszenie znaczeń wskutek podobieństwa nazw.** Znajdują się tu przykłady asocjacji formalnych, określanych również jako paronimie (por. Grabias, 1982). Źródłem trudności dla dzieci z uszkodzeniami słuchu jest podobieństwo formalne różnych znaczeniowo jednostek leksykalnych. W efekcie dochodzi do zmiany znaczenia jednego wyrazu pod wpływem innego, podobnego do niego pod względem formalnym.

- Przykłady: *osioł* ('orzeł'); *kanapa* ('klamka'); *gwóźdź* ('głos'); *łopata, na łopata* ('płat', 'na płocie'); *strój* ('nastrój', 'gdzie jest mój nastrój na wuef?'); *stolik* ('słoić').

- **Przenoszenie znaczeń wskutek podobieństwa nazw i sensów (podobieństwo formalno-semantyczne).** Są to przykłady przenoszenia nazw wskutek podobieństwa nie tylko form, ale także znaczeń kojarzonych ze sobą jednostek leksykalnych. Przykłady tego rodzaju zaliczane są również do paronimów (Grabias, 1982). Ze względu na fakt, iż do wyrazów pozostających ze sobą w relacjach

formalno-semantycznych należą wyrazy pochodne, w grupie tej znajdować się będzie wiele konstrukcji słowotwórczych (Muzyka-Furtak, 2013).

• Przykłady: *czajnik* ('grzejnik'); *sierpień* ('grzebień'); *sprzątaczk*a ('praczk'), *wyschnie* ('wystygnie'), *lodówka* ('lodowisko'), *kwiaciarnia* ('kwiecień').

Odrębnym zjawiskiem, wymykającym się często diagnozie (bo nierozpoznanym przez terapeutów) jest zjawisko przenoszenia nazw z towarzyszącym mu zmniejszeniem struktury wyrazu, np. *temperatur* ('temperówka'). Przykłady tego typu bywają klasyfikowane jako tzw. zmiany niesystemowe (w terminologii J. T. Kani). Bliższa rzeczywistości stanowi rzeczy jest jednak interpretacja pierwsza – dzieci z uszkodzonym słuchem utożsamiają znaczenia jednostek, których formy wyrazowe są zbliżone, ale samej ich struktury nie są w stanie dokładnie przywołać (niepełne wzorce słuchowe, ograniczenia pamięci słuchowej).

Używanie nazw ogólnych zamiast szczegółowych

Zjawiskiem charakterystycznym dla zaburzeń leksykalnych dzieci z uszkodzeniami słuchu jest przywoływanie nazw ogólnych zamiast szczegółowych, np. *zabawki* (na określenie klocków), *ptak* (na określenie papugi), *mięsko* (na określenie różnych gatunków wędlin), ale również: *robi* ('wycina').⁵

Omówienia (peryfrazy)

Używanie nazw ogólnych zamiast szczegółowych pozostaje w ścisłym związku z kolejnym sposobem radzenia sobie przez dzieci niesłyszące z ograniczeniami zasobu leksykalnego, a mianowicie ze stosowaniem określeń peryfrastycznych. Wiele peryfraz budowanych przez dzieci z uszkodzeniami słuchu powstaje z udziałem nazw ogólnych oraz zaimków. Dostrzegając różnice pomiędzy desygnatami określanymi taką samą nazwą, dzieci próbują dodawać do niej określenia uszczegółowiające, tworząc struktury opisowe typu: *Lubię mięsko i jeszcze takie inne mięsko. Lubię mięsko czerwonego, ale nie lubię białego.*

Warunkiem pojawienia się peryfraz jest osiągnięcie pewnego (umożliwiającego budowanie wypowiedzi) poziomu kompetencji językowych, przy jednocześnie występujących istotnych ograniczeniach zasobu leksykalnego. Innymi słowy mówiąc, dziecko formułuje peryfrazy, gdy próbuje nazwać swoje doświadczenia za pomocą dostępnego sobie słownictwa. Tworzy wówczas wypowiedzi przypominające definicje, np. *tym się bomby kiedyś puszczało* ('armata'), *tym się trawę się suchą... spala się później* ('grabie'), *takie małe czerwonego* ('wiśnie'), *do fiatki podlewaś* ('konewka'). Proces ten aktywizuje się nawet w odniesieniu do zmian

⁵ Na podobne zjawisko zwracała uwagę J. Cieszyńska (1993), pisząc o substytucjach polegających na używaniu pojęcia nadrzędnego.

znaczeniowych, np. *sierpień* ('grzebień') – *sierpień do trawa* ('grabie'), *sierpień do włosów* ('grzebień').

„Błędy” słowotwórcze⁶

Błędy słowotwórcze zaliczane są do błędów leksykalnych. Powstają na skutek budowania konstrukcji słowotwórczych niezgodnie z polskimi modelami słowotwórczymi, zastosowania niewłaściwego formantu oraz wyboru niewłaściwej podstawy słowotwórczej (Markowski, 2008).

W diagnostyce surdologopedycznej istnieje tendencja do pomijania oceny sprawności słowotwórczej. Zjawisko to jest dalece niezrozumiałe z uwagi na fakt, iż ograniczenia zasobu leksykalnego dzieci z uszkodzeniami słuchu w dużej mierze wynikają z problemów z przyswajaniem reguł słowotwórczej budowy wyrazów. Język polski należy do języków charakteryzujących się niezwykle dużym bogactwem procesów derywacyjnych. Wyrazy pochodne stanowią integralną i znaczącą część zasobu leksykalnego polszczyzny. Pomiędzy znajomością reguł słowotwórczych a stopniem opanowania kompetencji językowej zachodzi zatem ścisła korelacja: „kształcenie umiejętności interpretacji formacji słowotwórczych, a następnie możliwości aktywnego wykorzystania znajomości reguł tworzenia derywatów, to najważniejsze przejawy kształtowania kompetencji językowej na poziomie leksykalnym” (Pastuchowa 2007, 23).

Istotny problem dotyczący charakterystyki słowotwórstwa dzieci z uszkodzeniami słuchu wynika ze zbyt szerokiego rozumienia terminu „neologizm”. Uznawanie za neologizm każdego „nowego wyrazu”, w którego strukturze pojawiają się jakiegokolwiek zmiany odbiegające od realizacji normatywnej, jest oczywistym błędem interpretacyjnym, wpływającym na niewłaściwe ukierunkowanie terapii. Szczególnie chodzi tu o oddzielenie zniekształceń struktury wyrazu – zwłaszcza kombinowanych, naruszających w sposób istotny formę słów – od przykładów świadczących o trudnościach w posługiwaniu się regułami i środkami słowotwórczymi. Nie są neologizmami słowotwórczymi, lecz zaburzeniami syntagmatycznymi realizacje typu: *przeźniczek* ('przecinek'), *uczki* ('kluczyki'), *goraliki* ('koraliki'), *igyn* ('indyk'), czy *skafetki* ('skarpetki') i *uki* ('ogórki'). Pojawianie się tego typu zaburzeń nie wymaga umieszczania w programach pracy terapeutycznej ćwiczeń słowotwórczych, lecz ćwiczeń słuchowych i kinestetyczno-kinetycznych.

⁶ Termin „błąd” został tu użyty jako określenie form językowych odmiennych od tych używanych przez dorosłych (por. Milewski, 2005), a zgodnie z wykładnią zaproponowaną przez M. Smoczyńską (1997, 48): „Błędy” stanowią więc dla każdego dziecka naturalną drogę prowadzącą od okresu przedjęzykowego do pełnej, „bezbłędnej”(?) kompetencji osiągananej w dorosłości. Wśród „błędów” słowotwórczych znajdują się zatem zarówno te świadczące o „nieprawidłowym funkcjonowaniu językowym dziecka”, jak i te stanowiące „dowód twórczego i mądrego przetwarzania przez dziecko tego, co zarejestrowało z mowy otoczenia (Smoczyńska, 1997, 47).

Oceniając sprawność słowotwórczą dzieci z uszkodzeniami słuchu, należy zwrócić uwagę na fakt, czy nowo powstałe wyrazy utworzone są zgodnie z istniejącymi w języku polskim wzorcami słowotwórczymi, czy też od tych wzorców odbiegają. Pomocny może tu być funkcjonujący w literaturze przedmiotu podział na neologizmy systemowe (potencjalne) i pozasystemowe.

Neologizmy systemowe (potencjalne) są determinowane przez system słowotwórczy języka polskiego, co oznacza, że są „strukturalnie możliwe” – powielają utarte schematy tworzenia słów (Puzynina, 1966, 332). Innymi słowy mówiąc, opierają się o istniejące w języku modele słowotwórcze (Buttler, 1968; Grabias, 1982). Są to wyrazy nowe, utworzone zgodnie z obowiązującymi regułami, ale nieustabilizowane w normie leksykalnej (nieistniejące w zasobie leksykalnym danego języka). Ich znaczenie realne nie wykracza poza znaczenie morfemów składowych, czyli jest równe znaczeniu strukturalnemu. Oznacza to, że takie derywaty są zrozumiałe bez kontekstu, w którym zostały użyte, gdyż ich znaczenie można rozszyfrować na podstawie samej znajomości języka (Jadacka, 2005). Część neologizmów formowanych przez dzieci z zaburzeniami słuchu realizuje typowe dla języka polskiego modele słowotwórcze języka, czyli ma charakter potencjalny (lub przynajmniej pozornie potencjalny).

Wśród słowotwórczych neologizmów potencjalnych tworzonych przez dzieci z uszkodzonym słuchem wyróżnić można niżej podane.

• **Neologizmy utworzone za pomocą niewłaściwych (kategorialnych) formantów słowotwórczych.** Są to nowe wyrazy z formantami typowymi dla danej kategorii słowotwórczej, „nienaganne pod względem strukturalnym słowa”, „dotychczas niespotykane, choć utworzone poprawnie” (Buttler, 1968, 152). Mimo że odbiegają od normy językowej, odbiorca je rozumie.

Przykłady: zdrobnienia – *butek*, *buteczek*, *butka*, żeńskie nazwy osobowe – *biegarka*, *kuchniaczka*, nazwy wykonawców czynności – *biegarz*, *kuchniacz*, *fotografiarz*.

• **Neologizmy utworzone od niewłaściwych podstaw słowotwórczych.** Znajdują się tu derywaty utworzone od indywidualnie wybranych przez dziecko podstaw słowotwórczych (nienormatywny wybór wyrazu jako podstawy dla tworzonych derywatu), ale powstałe poprzez dodanie formantu charakterystycznego dla danej kategorii słowotwórczej.⁷

• Przykłady: *gotujka* (‘kucharka’), *opalaczka* (‘plażowiczka’), *budowianka* (‘układanka’), *woźniaczka* (‘woźna’), *dywanek* (‘wycieraczka’).

⁷ M. Chmura-Klekotowa (1971) nazywa takie neologizmy pojęciowymi, widząc w nich odzwierciedlenie odmiennego od utrwalonego w języku sposobu porządkowania świata. Występują one powszechnie na wczesnych etapach rozwoju mowy dziecka, ale zaobserwować je można również w mowie dzieci słyszących nawet w pierwszych latach nauki szkolnej (Muzyka-Furtak, 2011).

Neologizmy pozasystemowe stanowią przeciwieństwo potencjalnych. Określa się je także jako indywidualizmy lub okazjonalizmy (por. Chruścińska, 1978; Grabias, 1981). Są to nowe wyrazy utworzone niezgodnie z modelami słowotwórczymi języka polskiego. Zalicza się do nich neologizmy niemotywowane przez żaden istniejący wyraz, tzw. neologizmy absolutne, formacje o nietypowych podstawach słowotwórczych lub izolowanych elementach w funkcji formantu, a także fonetyczne lub morfologiczne zniekształcenia struktury wyrazu lub dezintegracje struktur wyrazowych nieliczące się z granicami morfologicznymi (Grabias, 1981). Nazywane bywają również sytuacyjnymi ze względu na to, że stanowić mogą jednorazową, spontaniczną reakcję na dany bodziec (por. Buttler, 1962).

Wśród pozasystemowych formacji słowotwórczych tworzonych przez dzieci z uszkodzeniami słuchu wyróżnić można następujące.

- **Neologizmy utworzone za pomocą niewłaściwych (niekategorialnych) formantów.** Są to derywaty tworzone przypadkowymi formantami (nietypowymi dla danej kategorii słowotwórczej), przez co ich znaczenie jest niezrozumiałe.

- Przykład: *kuracz* ('mała kura'), *butyrzysta* ('mały but'), *kawek* ('miejsce, gdzie się pije kawę'), *ciastkacz* ('miejsce, gdzie się je ciastka').

- **Neologizmy utworzone od niewłaściwych podstaw słowotwórczych.** Są to formacje powstałe poprzez dodanie do nienormalnie wybranej podstawy słowotwórczej formantu nietypowego dla danej kategorii.

- Przykład: *poruszanie* ('wiatrak'), *chleбка* ('piekarnia'), *sportowa* ('lodo-wisko'), *sklepacz* ('księgarnia').

- **Neologizmy utworzone od nietypowych podstaw słowotwórczych.** Należą do nich „wyrazy pochodne od podstaw, które normalnie nie tworzą derywatów określonego rodzaju (...) lub w ogóle nie bywają słowotwórczo rozwijane” (Buttler, 1968, 183) Tworzą je dzieci o bardzo niskim poziomie sprawności słowotwórczej.

- Przykład: *dużaczka* ('człowiek, który pije dużo kawy'), *miejscka* ('miejsce, gdzie ludzie kupują ciastka'), *bardzocz* ('człowiek, który jest bardzo gruby'), *człowiekacz* ('człowiek, który jest bardzo stary').

Analiza podejmowanych przez dzieci z uszkodzeniami słuchu prób tworzenia konstrukcji słowotwórczych wskazuje na dostępne im procedury działań, które należy wykorzystywać w budowaniu programów pracy surdologopedycznej (por. więcej na ten temat: Muzyka-Furtak, 2009).⁸ Jakościowa charakterystyka zaburzeń obserwowanych na poziomie słowotwórczym, dokonywana z uwzględnieniem proponowanego podziału na zjawiska systemowe (potencjalne) i niesys-

⁸ Mechanizm kształtowania się podstaw słowotwórstwa w rozwoju językowym dzieci niesłyszących wykazuje podobieństwa do mechanizmu nabywania wyrazów pochodnych przez dzieci w normie rozwojowej (por. wyniki badań Haman, 2013).

temowe, stwarza szansę na bardziej precyzyjną charakterystykę zaburzeń leksykalnych dzieci dotkniętych zaburzeniami słuchu.

Utożsamianie różnych części mowy

Ten typ zaburzeń wskazuje bezpośrednio na powiązania i wzajemne zależności pomiędzy nabywaniem podsystemu leksykalnego i składniowego w toku rozwoju mowy.⁹ Problemy z przyswajaniem języka w przypadkach uszkodzeń słuchu bardzo często przejawiają się w postaci nieróżnicowania nawet podstawowych części mowy. Do powszechnie występujących substytucji w obrębie poszczególnych części mowy należą: rzeczownik za czasownik, np. *góry* ('wspina się'), walka ('biją się'), *pistolet* ('strzela'), *sport* ('ćwiczy'), czasownik za rzeczownik, np. *szyje* ('igła'), *świeci* (zyrandol), *układasz* ('kocki'), zaś do nieco rzadziej odnotowywanych: przymiotnik za czasownik, np. *zły* ('kłóci się'), czy przymiotnik za rzeczownik, np. *brązowe* ('kotlet').

PODSUMOWANIE

Stopień ubytku słuchu nie determinuje w sposób ostateczny osiąganego poziomu kompetencji językowej. Ważne wobec tego jest dookreślenie rzeczywistych możliwości słuchowych dziecka z wadą słuchu oraz rzeczywistego poziomu zdobytych przez niego sprawności językowych (por. klasyfikacja logopedyczna uszkodzeń słuchu Krakowiak, 2012b). Ocena słownika dzieci z uszkodzeniami słuchu powinna wobec tego opierać się na wynikach przeprowadzonych przez surdologopedę analiz lingwistycznych, dających wgląd w jakościową charakterystykę występujących zaburzeń leksykalnych (dotyczących form wyrazowych, warstwy znaczeniowej, słowotwórstwa). Warunkiem rzetelnie przeprowadzonej diagnozy logopedycznej jest jej kompleksowość i precyzja. Ocena poszczególnych aspektów warunkujących opanowanie sprawności leksykalnej przez dziecko z wadą słuchu oraz identyfikacja rodzaju występujących zaburzeń leksykalnych wraz z posługiwaniem się precyzyjną terminologią są niezbędnymi elementami diagnozy surdologopedycznej mającej spełnić oba warunki – bycia kompleksową i precyzyjną.

⁹ Informacje składniowe mają wpływ na proces uczenia się nowych słów (*syntactic bootstrapping*), gdyż pomagają dziecku w rozpoznawaniu pewnych ich elementów znaczeniowych (Bloom, 2007). Nie jest to jednak warunkowanie jednostronne, gdyż z jednej strony wiedza gramatyczna ułatwia kształtowanie się słownika, z drugiej rozwój leksykalny kształtuje proces przyswajania reguł gramatycznych (Dionne i in. 2003). Por. przegląd badań dokonany przez: Moyle, Weismer, Evans, Lindstrom (2007).

BIBLIOGRAFIA

- Bloom P., 2007, *Kontrowersje wokół przyswajania języka: uczenie się wyrazów i części mowy*, tłum. M. Haman (tyt. oryg. *Controversies in language acquisition: Word learning and the part of speech*), [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*, Gdańsk, GWP, s. 175–210.
- Buttler D., 1962, *Neologizm i terminy pokrewne*, „Poradnik Językowy” z. 5–6, s. 235–244.
- Buttler D., 1968, *Polski dowcip językowy*, PWN, Warszawa.
- Cieszyńska J., 1993, *Zaburzenia związków paradygmatycznych w nazywaniu i rozumieniu dzieci głuchych*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP. Prace Pedagogiczne”, z. 150, Kraków, s. 243–247.
- Chmura-Klebotowa M., 1971, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne” t. XXI, s. 99–235.
- Chruścińska K. (Waszakowa), 1978, *O formacjach potencjalnych i okazjonalizmach*, [w:] *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*, red. M. Szymczak, Wrocław, ZNiO, s. 69–79.
- Dionne G., Dale P. S., Boivin M., Plomin, R., 2003, *Genetic evidence for bidirectional effects of early lexical and grammatical development*, „Child Development”, 74, s. 94–412.
- Domagała A., 2005, *Leksyka w demencji typu Alzheimer*, „Logopedia”, 34, s. 209–234.
- Domagała A., 2008, *Lexical skills in Alzheimer's dementia (based on the material of dialogue utterances)*, „Psychology of Language and Communication”, t. 12 (2), s. 89–105.
- Grabias S., 2008, *Postępowanie logopedyczne. Diagnostyka. Programowanie terapii. Terapia*, „Logopedia”, 37, s. 13–27.
- Grabias S., 1981, *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*, Wyd. Lubelskie, Lublin.
- Grabias S., 1982, *Paronimia jako proces leksykalny*, „Socjolingwistyka” 4, s. 75–88.
- Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Wyd. UMCS, Lublin, s. 15–71.
- Guiraud P., 1976, *Semantyka*, Wyd. WP, Warszawa.
- Haman E., 2013, *Słowotwórstwo dziecięce w badaniach psycholingwistycznych*, Wyd. Lexem, Warszawa.
- Jones Moyle M., Ellis Weismer S., Evans J. L., Lindstrom M. J. (2007), *Longitudinal relationships between lexical and grammatical development in typical and late-talking children*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research”, vol. 50, s. 508–528.
- Jadacka H., 2005, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, PWN, Warszawa.
- Kania J. T., 2001, *Podstawy językoznawczej klasyfikacji zaburzeń mowy* [w:] J. T. Kania, *Szkice logopedyczne*, PTL, Lublin, s. 11–30.
- Krakowiak K., 2012a, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu*, Wyd. KUL, Lublin.
- Krakowiak K., 2012b, *Typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Wyd. UMCS, Lublin, s. 215–248.
- Kurkowski Z. M., 2013, *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Markowski A., 2008, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, PWN, Warszawa.
- Milewski S., 2005, *Grupy spółgłoskowe w języku mówionym dzieci przedszkolnych*, „Logopedia” t. 1 (1), 5–32.
- Muzyka-Furtak E., 2009, *Głuchota i niedosłuch – mechanizmy nabywania wyrazów pochodnych*, „Logopedia”, 38, s. 149–172.

- Muzyka-Furtak, 2011, *Twórczość wyrazowa dzieci 7-letnich*, „Logopedia”, 39/40, s. 55–66.
- Muzyka-Furtak E., 2012, *Zaburzenia mowy dzieci niesłyszących – propozycja typologii*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Wyd. UMCS, Lublin, s. 285–313.
- Muzyka-Furtak E., 2013, *Paronimia w rozwoju leksykalnym dzieci słyszących i niesłyszących* [w:] *Język. Człowiek. Społeczeństwo*, red. J. Panasiuk, T. Woźniak, Wyd. UMCS, Lublin, s. 685–715.
- Panasiuk J., 2005, *Neologizmy znaczeniowe w afazji*, „Logopedia”, 34, s. 191–207.
- Pastuchowa M., 2007, *O słowotwórstwie z perspektywy leksykalnej*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelek, J. Tambor, Wyd. Gnome, Katowice, s. 21–27.
- Pisarek W., 1986, *Słowa między ludźmi*, Wyd. RiT, Warszawa.
- Puzynina J., 1966, *O pojęciu potencjalnych formacji słowotwórczych*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 329–338.
- Saussure F. de, 1961, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, PWN, Warszawa.
- Smoczyńska M., 1997, *Przyswajanie systemu gramatycznego języka przez dziecko*, [w:] *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej – diagnozowanie i postępowanie usprawniające*, opr. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwko, Wyd. DiG, , Warszawa, s. 41–52.
- Woźniak T., 2000, *Zaburzenia języka w schizofrenii*, Wyd. UMCS, Lublin.