

P.11657



1901165700000

Prof. Dr. K. Twardowski

Karol Appel.

O MOWIE DZIECKA.

11657

Urywek z wykładów, wygłoszonych
w 1906/7 r. a. na „Kursach naukowych“ T. K. N.
w Warszawie.



Odbitka z „Encyklopedyi Wychowawczej“.

WARSZAWA

Druk J. Sikorskiego, Warecka 14.

1907.



M-117465

<http://rcin.org.pl>

Przebieg mowy
Profesorowi Karolowi Twardowskiemu
w dowód głośności mowienia

19 ¹⁰/_{IX} 07.

autot.

11657

11657



Połączone Biblioteki WFIS UW, IFIS PAN i PTF

P.11657



19011657000000

Mowa dziecka po raz pierwszy systematycznie obserwowana była w końcu 18 wieku. Zaslugę tę położył nestor psychologii dziecięcej, Dietrich Tiedemann, spisując i uogólniając spostrzeżenia, poczynione nad umysłowym rozwojem swojego syna, Fryderyka, później głośnego anatoma (1787). Scisłej, bardziej wyczerpująco przedmiot nasz zaczęto opracowywać dopiero w drugiej połowie 19 wieku (J. C. Löbisch, Bertold Sigismund), zwłaszcza w ostatnich 30 latach. Do pracy tej rękę przyłożyli, oprócz pedagogów z zawodu, i inni uczeni, głównie lekarze (Preyer) i psychologowie (Baldwin, Sully, Taine, Wundt), po części przyrodnicy (Darwin); najmniej stosunkowo brali tu udziału lingwiści (Steinthal, De la Calle, Grammont, u nas prof. J. Baudouin de Courtenay). W każdym razie posiadamy już dość dokładne spostrzeżenia nad dziećmi głównych cywilizowanych narodów Europy (Anglików, Francuzów, Niemców, Włochów, a ze Słowian: nad dziećmi Bułgarów, Czechów, Polaków i Rosyan); nieco spostrzeżeń dotyczy także dzieci ludów niekulturalnych, a mianowicie północno- amerykańskich plemion. Przedmiotem obserwacji naturalnie były przeważnie dzieci samych spostrzegaczy, ludzi wyjątkowo uzdolnionych, niekiedy genialnych (Darwin, Taine, Wundt...), co nadaje tym spostrzeżeniom poniekąd charakter jednostronny.

Z zebranego materiału próbowano wyciągnąć pewne wnioski ogólniejszej natury o rozwoju mowy dziecka, a w znacznej części nawet spostrzeże-

K
19.12.51
A. 50.

nia ogłaszane były właśnie dla uzasadnienia tych ogólnych wniosków. Pod względem metodologicznym musimy przedewszystkiem rozróżnić:

1) sposoby zbierania materiału: spostrzegania i zapisywania objawów mowy dziecinnej;

2) próby uporządkowania i zestawienia zdobytych spostrzeżeń z faktami z innych pokrewnych dziedzin w celu zrozumienia rozwoju mowy dziecka, i ustalenia okresów tego rozwoju.

I. Co do pierwszego punktu należy rozróżnić trzy metody:

a) Metodę luźnych spostrzeżeń nad dzieckiem (lub dziećmi), spostrzeżeń b. ciekawych i pouczających samych przez się: lecz bądź co bądź przypadkowych. Spostrzeżenia te nabierają prawdziwej wartości dopiero przez bliższe określenie okoliczności, w jakich dany objaw mowy dziecinnej był zauważony, oraz przez zestawienie go z pokrewnymi faktami, stwierdzonymi drogą systematycznej obserwacji.

b) Druga metoda polega na nieustannem obserwowaniu jednego i tego samego dziecka przez dłuższy przeciąg czasu, np. od urodzenia do lat trzech, od trzech do siedmiu i t.p., oraz ścisłego zapisywania spostrzeżeń, prowadzenia pewnego rodzaju dziennika postępów mowy dziecka. Naturalnie daje się to osiągnąć tylko przy współdziałaniu osób wiarogodnych z otoczenia dziecka (matki, wykształconego rodzeństwa i t.p.). Jestto tak zw. metoda biograficzna; z wzorową ścisłością była stosowana przez dr. Preyera w znanem dziele „Die Seele des Kindes“, 1882).

c) Metoda statystyczna: obserwacyi poddaje się mniej lub więcej liczną grupę dzieci pewnego wieku, np. w ochronkach, ogródkach dziecięcych, szkole i t.d. Otrzymane spostrzeżenia szereguje się i zestawia w postaci statystycznych wykazów. Naturalnie, że takie wykazy można sporządzać i na podstawie obserwacji jednego dziecka za jakiś przeciąg czasu (Ament); w ogóle wymienione metody badania dziecka nie wyłączają się bynajmniej, owszem uzupełniają się wzajemnie.

II. Toż samo można powiedzieć o różnych metodach objaśnienia i pojmowania objawów mowy dziecka, częstokroć zbyt jednostronnie stosowanych. Metody te dadzą się ugrupować i scharakteryzować w ten sposób:

1. Badacz mowy dziecka wychodzi z założenia, że rozwój osobnika (ontogeneza) jest skróconem powtórzeniem rozwoju gatunku (fylogenezy). W zastosowaniu do naszego przedmiotu będzie więc szukał w pojedynczych stopniach rozwoju mowy dziecka podobieństwa:

1) do mowy zwierząt;

2) do przypuszczalnego początku i pierwotnego rozwoju mowy ludzkiej w ogóle;

3) do poszczególnych stopni ewolucyi różnych typów językowych.

4) Będzie on wreszcie zestawiał te lub owe objawy mowy dziecka z mniej lub więcej identycznymi zjawiskami:

a) już to w mowie dzikich ludów, najbardziej zbliżonych do stanu pierwotnego ludzkości i dzieciństwa;

b) już też w języku ojczystym, rozpatrywanym w jego uwarstwieniach, o ile te ujawniają się:

- a) w dawniejszych epokach jego historii,
- b) w obecnych gwarach ludowych.

W naszych skomplikowanych warunkach cywilizacji mowa dziecka nadaje się również do zestawień z wytworami języków sztucznych, właściwych pewnym grupom społecznym. Niezmiernie pouczającym jest też śledzenie dalszego rozwoju mowy dziecka w najbliższym bezpośrednio okresie, t. j. w wieku szkolnym. Większe uświadomienie dzieci w tym czasie (po 7 roku) pozwala nam łatwiej przenieść się w świat pojęć dziecka, uchwycić właściwe mu skojarzenia językowe, tak odmienne od naszych.

Wogóle we wszystkich tych zestawieniach idzie przede wszystkim o uchwycenie przewodniej nici ewolucji mowy dziecka, zrozumienie stałych stosunków, zachodzących w tej sferze zjawisk, czyli — jak się to mówi — ogólnych praw rozwoju mowy dziecka.

2. Ten sam cel próbowano osiągnąć również na innej drodze jeszcze. Badania objawów chorobliwych pozwoliły ustalić zasadę, że stopniowy rozstrój organizmu i jego funkcji dokonywa się w odwrotnym porządku, aniżeli sam rozwój.

W zastosowaniu do funkcji mowy to znaczy, że zбочenia mowy, obserwowane np. u dorosłych, odtwarzają nam w swoim przebiegu pojedyncze fazy rozwoju mowy osobnika w ogóle, a więc i dziecka, naturalnie w oświetleniu retrospektywnym. Inaczej powiedziawszy, to, co w mowie chorego naprzód zanika, kolejno ustępuje, w mowie dziecka zjawi się stosunkowo najpóźniej. Jestto spostrzeżenie wielkiej doniosłości w naszym wypadku, zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym. Praktycznie może ono poniekąd uspokoić obawy rodziców i wychowawców co do właściwego znaczenia tych lub owych objawów pozornych zбочeń mowy u dziecka, jako rzeczy normalnej w danym okresie rozwoju (np. echolalia, bełkotanie i in.). Teoretycznie, spostrzeżenie to ułatwia nam nie tylko sformułowanie rozwoju mowy dziecka, lecz, co ważniejsza, pozwala sprowadzić abstrakcyjne formuły na grunt konkretnych stosunków mowy do mózgu, do procesów nerwowych, podobnie jak to już w rzeczy samej udało się osiągnąć w patologii mowy.

3. Na granicy między chorobliwymi objawami mowy i mową normalną, jako ogniwo pośrednie, znajdujemy całą sferę zjawisk bardzo ciekawych, mianowicie t. zw. błędy mowy (i pisma). U dorosłych, o ile mówią rodzimym językiem błędy są to wahania i odchylenia od właściwej drogi, u dziecka (i u cudzoziemców) — jestto szukanie poomacku dróg nowych, jeszcze nieutartych; w pierwszym razie mamy do czynienia z osłabieniem i naruszeniem ustalonych skojarzeń, w ostatnim, — chodzi o wytworzenie, nawiązanie skojarzeń, które przedtem nie istniały jeszcze. Niezmiernie pouczającym jest systematyczne badanie tych zjawisk dla rozumienia psychicznego mechanizmu mowy w ogóle, zwłaszcza, gdy chodzi o poznanie rozwoju mowy dziecka i naukę języków obcych. Dłuższe i ściślejsze obserwacje w tej dziedzinie przekonują nas, że i tu, poza pozorną dowolnością i przypadkowością zjawisk („błędów“), stale, ze zdumiewającą prawidłowością powtarzają się te same stosunki językowe, które widzimy w rozwoju gwar, języków z jednej strony, a w rozstroju, w zбочeniach mowy z drugiej.

Uwagi powyższe należy rozumieć w ten sposób: rozwój mowy dziecka przedstawia rzeczywiście uderzające zgodności, podobieństwa z przytoczonymi seryami zjawisk ze sfery języka wogóle; słusznym też jest, ażeby w swojej inдукcyjnej pracy badacze mowy dziecka, oryentowali się według dedukcyjnych przewidywań tego rodzaju. Chodzi tylko o to, ażeby w zgodności zjawisk, która zresztą nie jest ani przypadkową, ani pozorną, nie dopatrywać się napróżno jakiegoś tajemniczego związku, jakiejś metafizycznej konieczności (niby „prawa biogenetycznego“ Haeckla). Owszem, stojąc trzeźwo na gruncie faktów, znajdziemy, że zestawiane serye zjawisk są podobne do siebie jedynie dzięki powtarzaniu się tych samych „konstelacyj“ warunków psycho-fizjologicznych: podobnych skojarzeń w umyśle (dziecka i ludów), podobnych procesów inercyjności mózgu (nierozwiniętego lub rozstrojonego).

III. Nie należy też porzucać gruntu faktycznego, próbując wydzielić, oznaczyć pojedyncze okresy rozwoju mowy dziecka. Ze okresy takie obiektywnie istnieją, to pewna; zgadza się to ze spostrzeżeniami wszystkich niemal badaczy mowy dziecinniej, zgadza się to zresztą z doświadczeniem naukowem innych sfer rozwoju organizmu i jego funkcji. Idzie tylko o to, ażeby nie narzucać pedantycznie faktom ściśle określonych granic czasu, bo granic takich naturalny rozwój mowy dziecka nie zna i indywidualne różnice rozwoju są tak znaczne, że burzą doszczętnie wszelką zawczasu ustaloną chronologią.

Otóż, postępując z całą oględnością, możemy ustalić w rozwoju mowy dziecka następujące okresy.

1. Okres przedwstępny, przygotowawczy, od urodzenia do końca 3 lub 4 miesiąca: rozpoczyna się odruchami głosowemi; intonacje i modulacje głosu przechodzą stopniowo w pierwsze próby gaworzenia (bezwiednie, bez udziału woli).

2. Okres gaworzenia: dziecko wymawia samodzielnie serye dźwięków artykułowych, jawnie lubując się w ich powtarzaniu; wsłuchuje się coraz uważniej w mowę otoczenia, próbuje powtarzać (naśladować) słyszane dźwięki i wyrazy (nie rozumiejąc ich zresztą); natomiast zaczyna rozumieć już niektóre inne wyrazy, zwroty i intonacje. Okres ten ciągnie się od końca pierwszego kwartału do pierwszych dwóch miesięcy 2-go roku życia dziecka.

3. Okres właściwej mowy zaczyna się wówczas dopiero, gdy dziecko świadomie i celowo powtarza lub wymawia wyrazy dla wyrażenia swoich życzeń-nastroju (uczuciowego). Pierwsze próby mówienia przypadają zwykle na początek 2-go roku życia (wyjątkowo tylko na koniec 1-go roku). Dziecko, które nie mówi jeszcze z końcem drugiego roku jest opóźnione w swoim rozwoju. Przeciwnie biorąc, można powiedzieć, że 15 miesiąc życia dziecka jest pierwszym miesiącem rozwoju jego mowy (we właściwym rozumieniu). Ostateczne opanowanie języka ojczystego wymaga jeszcze długich wysiłków w ciągu dwu lat co najmniej. Dzieci normalnie rozwinięte władają już swoim językiem swobodnie w połowie 4-go roku; u dzieci zapóźnionych ten proces przyswojenia sobie mowy trwa do lat 7 niekiedy.

Powtarzamy raz jeszcze, że wskazówki powyższe mają tylko znaczenie w przybliżeniu, jako przeciętne dane. W życiu, w rzeczywistości spostrzegamy znaczne odchylenia, zależne prawdopodobnie od indywidualnych zdolności dziec-

ka (czynnik dziedziczny?), kulturalnego wpływu otoczenia, warunków społecznych, różnic narodowych. Tak np, zauważono, że dzieci amerykańskie rozwijają się pod względem językowym wcześniej, niż europejskie, francuskie wcześniej, niż niemieckie. Nieobojętną jest i różnica płci: mowa u dziewczynek rozwija się wcześniej, niż u chłopców.

Badając mowę dziecka, nie należy ani na chwilę zapominać, że mamy przed sobą organizm i umysł nierozwinięty jeszcze, nie dojrzały, zupełnie odmienny od naszego. Nie trzeba więc nigdy przypisywać dziecku naszych wrażeń, uczuć, wyobrażeń i pojęć, których ono posiadać nie może; nie podobna tłumaczyć sobie zachowania się dziecka wnioskami, osnutymi na obserwacji nas samych. I jakkolwiek przestroga taka może się wydać zbyt dużą, doświadczenie uczy, że nawet bardzo bystrym badaczom naukowym nie udało się unikać błędów metodycznych w tym względzie. Działo się tu i dzieje się jeszcze poniekąd to, co powtarza się i dziś stale niemal w zakresie pokrewnej nauki, psychologii zwierząt (t. zw. psychologii porównawczej)....

Dziecko przychodzi na świat z mózgiem niedojrzałym, niezupełnie rozwiniętym. Wnosimy o tem nie tyle na podstawie nieobecności w wielu ośrodkach mózgu otoczki tłuszczowej (myeliny), osłaniającej zwykle dojrzałe włókienka nerwowe, — albowiem odnośna hipoteza Flechsig'a jest sporna i może okazać się błędną, — ile raczej na podstawie bezpośrednich spostrzeżeń nad wrażliwością zmysłów dziecka na zewnętrzne podniety. Spostrzeżenia te mają tem większą wartość, że dają się stwierdzić eksperymentalnie, szeregiem doświadczeń, poczynionych na mózgach nowo-urodzonych zwierząt (psów, kotów i t. p.). — Otóż wszyscy badacze zgadzają się dziś w zasadzie, że nowonarodzone dziecko na razie nie widzi (otoczenia), nie słyszy (własnych krzyków), nie ma (prawie) smaku, ani powonienia. Stosunkowo najwcześniej i najwięcej rozwinięty jest u dziecka zmysł dotyku i wrażliwość mięśniowo-ruchowa, mianowicie w a r g i j ę z y k a. Wogóle ośrodki mózgu noworodka nie są jeszcze zorganizowane, skoordynowane i nie może on prawidłowo reagować na zewnętrzne podniety. To też pierwszy krzyk nowonarodzonego dziecka, nad którym tyle rozwodzili się poeci i filozofowie (nie wyłączając Kanta), jest niewątpliwie prostym odruchem ośrodków mlecza przedłużonego, nie zaś produktem mózgu i właściwych ośrodków mowy.

Od pierwszych chwil życia dziecka zewnętrzne podniety, zarówno jak i odżywcze procesy w samym mózgu wywołują reakcją ruchową w postaci wyładowania energii nerwowej na włókna mięśniowe. Wchodzą tu w grę naprzód mięśnie najbliższe, a więc, mięśnie twarzy, szyi, klatki piersiowej, rąk... Stąd pierwsze objawy **mimiki**: grymasy twarzy, płacz, uśmiech (już w 4 tygodniu!) Jeżeli odruchy, o których mowa, rozszerzają się i na muskulaturę krtani. wówczas mimice towarzyszy g ł o s, **intonacja**, modulowana często w nieuchwytny dla naszego ucha sposób, a przynajmniej nie dająca się odtworzyć na piśmie. Pierwszy głos, który wydaje zwykle małe dziecko przedstawia coś pośredniego między przeciągłą samogłoską a i e, nie będąc zresztą ani jedną, ani drugą, ani wogóle s a m o g ł o s k ą. Właśnie charakterystyczną cechą pierwszych dźwięków mowy dziecka jest to, że mowa jego nie jest jeszcze a r t y k u ł o w a n a

(rozcłonkowana). *Artykulacja*, wyodrębnienie samogłosek, spółgłosek i „zgósek“, wyłania się dopiero później, stopniowo*).

Tak więc punktem wyjścia w rozwoju mowy dziecka jest *mimika*; stanowi ona czynnik mowy zasadniczy, najmniej zależny od naszej woli, najtrwalszy. Z *mimiki* stopniowo wyłania się *intonacja*, z *intonacji* *artykulacja*. Pospolite mniemanie, jakoby *mimika* towarzyszyła tylko mowie, była jej okrasą, uzupełnieniem jest zasadniczo błędnem; owszem rzecz się ma wręcz odwrotnie: mowa jest uwydatnieniem *mimiki*, jest wyspecjalizowaną i wysubtelizowaną *mimiką*. Bezpośrednia obserwacja dziecka najzupełniej stwierdza te teoretyczne uwagi. Wiadomo jest powszechnie, że małe dzieci wrażliwe są na melodię śpiewu lub muzyki wcześniej, niż na dźwięki mowy otoczenia. Już w drugim tygodniu dają się uspokoić nuceniem „kołysanek“. Wiele dzieci, zwłaszcza te, które później okazują (dziedziczne) zdolności muzyczne, jest w stanie naśladować powtarzaną im często melodię, a nawet powtórzyć ją samodzielnie, wprzód nim pokonały pierwsze trudności naśladowania artykulacji. Liczne przykłady tego rodzaju przytaczają: dr. Sigismund, prof. Stumpf, Tracy i Probst (o dzieciach kompozytorów). Niektóre z nich (dotyczące dzieci 9- i 14-miesięcznych) są wprost zdumiewające. — Skądinąd (z badań lekarskich) wiemy zresztą, że ośrodki słuchowe mózgu dla muzyki (i śpiewu) są odrębne i niezależne od ośrodków zwykłej mowy, a w wypadkach zbożeń mózgowych przedstawiają większą odporność, aniżeli te ostatnie, czyli że w myśl prawa Hughlings Jacksona, ośrodki *intonacji* rozwijają się wcześniej od ośrodków *artykulacji*. Zobaczymy niebawem ciekawe potwierdzenie tych uwag w spostrzeżeniach prof. Sikorskiego. *Artykulacja*, jak się już rzekło, wyłania się dopiero z *intonacji*. Ruchy organów mównych na razie zbyt chwiejne, niestale, ażeby nadać głosowi, wydobywającemu się z krtani barwę określonej samogłoski, zaczynają się ustalać stopniowo i *intonacja*, stosownie do nastroju, a więc i napięcia mięśni, daje nam wrażenie tonów samogłoskowych, względnie wysokich (a e i), przy nastroju pogodnym, wesołym, lub niskich (u a u) w cierpieniu i niezadowoleniu. Następnie działalność jamy ustnej komplikuje się udziałem nowych czynników: wymawianiu samogłoski (głosowi krtaniowemu) towarzyszą pewne ruchy: opuszczenie miękkiego podniebienia (rezonans nosowy), zwanie i rozsuniecie warg (m, b), wysunięcie końca języka ku przodowi (n, d), lub grzbietu języka ku podniebieniu (g), drżenie języka (r)... jednym słowem, wyłaniają się pierwsze spółgłoski, na razie dźwięczne (wymawiane z udziałem strun głosowych, — elementu samogłoskowego), następnie głucho (wyzwolone już z pod wpływu samogłoskowego). Naturalnie jedne i drugie spółgłoski występują zawsze łącznie z samogłoskami, w postaci zgłosek zdwojonych, przeważnie typu amma, ba, abba, bu, ana, arra, ahu, go, ngo (!)... pa, akiki...

* Naśladując głosy zwierząt, np. ryczenie krowy, beczenie owcy i t. p. człowiek wydaje dźwięki mm... uu... mm... ee..., ale te dźwięki w mowie ludzkiej następują po sobie, w głosie zwierząt zaś niepodobna jest rozgraniczyć elementów spółgl. (m) w przeciwstawieniu do samogl. (u, e), współlistnieją one bowiem, zlewają się w jakąś nieokreśloną całość. Na tem, m. i., polega różnica mowy artykułowanej i nieartykułowanej.

Ten przebieg początkowego rozwoju mowy dziecka jest zrozumiały wogóle, nie da się jednak uzasadnić w pojedynczych szczegółach.

Dotąd przynajmniej płonne okazały się wszystkie próby objaśnienia, dla czego mianowicie od tych dźwięków rozpoczyna się rozwój artykulacji. W każdym razie niekrytycznym jest powoływanie się na ruchliwość warg przy ssaniu (dla objaśnienia wczesnego zjawiania się spółgłosek **m**, **b**), na odsuwanie końcem języka sutki piersiowej lub smoczka (po nasyceniu)—dla objaśnienia **n**, na wczesny uśmiech dziecka dla zrozumienia **h** i t. p. Ośrodki artykulacyjne mowy umiejscowione są w innej zupełnie części mózgu, niż ośrodki, skąd wychodzą impulsy ruchów tych samych organów dla celów odmiennych (odżywiania, oddychania i t. p.). Jak wiadomo, organy mowne, sparaliżowane w wypadkach afazji ruchowej, zachowują przeciwieństwo swobodę ruchów skoordynowanych przy wszystkich innych czynnościach.

Nie udało się też dotychczas objaśnić również dalszego rozwoju artykulacji, określić bliżej porządku (kolei), w jakim pojawiają się w mowie dziecka spółgłoski. Ścisła obserwacja faktów, bez żadnej powziętej z góry teorii, nie daje materiału do żadnych uogólnień. U jednych dzieci wyłaniają się najprzód spółgłoski wargowe i zębowe, u innych gardłowe, u innych wreszcie jednocześnie, obok siebie, występują obydwie szeregi dźwięków, z przewagą tych lub tamtych. Wyprzedzając skonstatowanie faktów, próbowano jednak wytłómaczyć rzekomą przewagę dźwięków wargowych i przednio-językowych większą łatwością wymawiania tych spółgłosek wskutek wyćwiczenia muskulatury tych organów przy innych czynnościach. Już wyżej wspomniałem, co o tem myśleć należy. Wychodzą z założenia, słusznego w samym sobie, że rozwój artykulacji, jak wszelki rozwój i ruch wogóle, odbywa się po linii najmniejszego oporu, przeoczono tylko, czy ten kierunek i porządek rozwoju (artykulacji), który przyjmowano, odpowiada istotnie owej linii najmniejszego oporu?.. Otóż właśnie, że nie! Względna łatwość wymawiania tych lub owych dźwięków i ich połączeń jest zależną od warunków dziedzicznych i nabytych, od nawyków osobnika, narodu, rasy,... jest produktem pracy mózgu, nie organów mównych, które, w tym wypadku, są tylko ślepiemi wykonawcami impulsów, otrzymanych z „czuciowo-ruchowych“ ośrodków mowy. Same zaś impulsy zależą znowu od niedających się obliczyć ani przewidzieć wyładowań fali nerwowej, a więc od stopnia pobudliwości pewnej grupy neuronów w danej chwili. Impuls do wydania głosu, stosownie do przypadkowego podówcześnie ustawienia organów mównych, ich ucisku lub swobody ruchu i t. p. warunków, może dać dźwięki **b** lub **g**, **m** lub **n**, **d** lub **h**, i t. p.; otrzymane wrażenia słuchowe i mięśniowo-ruchowe zmniejsza odporność pewnej części siatki nerwowej mózgu na następne podniety, a przy pierwszej sposobności ten sam dźwięk będzie powtórzony i przez ponowne powtarzania coraz więcej się będzie utrwałać. Gdyby istniała u dzieci pewna wrodzona predyspozycja do wymawiania dźwięków w stałym porządku, to dążność taka zostałaby bardzo wczesnie pokrzyżowaną przez nieobliczalny wpływ otoczenia, które przemawia do dziecka i wygłasza przy niem najróżnorodniejsze dźwięki, bez żadnego „układu“. Owszem całkiem odmienny wpływ otoczenia, mógłby do pewnego stopnia narzucić nawet dzieciom sztuczny kierunek rozwoju artykulacji, zwłaszcza wobec ustalonego poniekąd drogą tradycyi

dziecięcego języka nianiek, mamek i matek. Być może, iż to, co uczonym wydawało się „prawem naturalnego rozwoju artykulacji“ jest częściowo przynajmniej produktem sztucznym wpływu otoczenia... W każdym razie, gdyby nam chodziło koniecznie o wykrycie takiego „prawa“, to należałoby go szukać nie w powyżej skrytykowanej doktrynie francuskiego naturalisty Buffona, wznowionej w naszych czasach (1878) przez prof. Schultzego Fritza, — lecz raczej w teorii prof. Baudouina de Courtenay, według której „uczłowieczenie mowy“ (Vermenschlichung der Sprache) nastąpiło właśnie w drodze ewolucji w odwrotnym kierunku, w ten sposób, iż pierwotne głosy krtaniowe różniczkowały się kolejno w dźwięki gardłowe, tylnio-, średnio- i przednio-podniebienne, zębowe, wargowe, t. j., że rozwój artykulacji dokonał się od dołu ku górze, od tyłu ku przodowi (organów mównych), od wewnątrz na zewnątrz, nie zaś odwrotnie, jak tego wymaga hipoteza Schultzego. Ten pogląd prof. B. d. C. ma przynajmniej poważne podstawy antropologiczne i lingwistyczne. Między innymi, możnaby powołać się tu na zgodność z tą teorią umiejscowień mózgowych odpowiednich ośrodków organów mowy... Jeżeli, pomimo to, przypuszczalny rozwój artykulacji nie da się stwierdzić bezpośrednio badaniem rozwoju mowy dziecka, to zależeć może poprostu od krzyżujących normalny przebieg wymawiania wpływów otoczenia i innych czynników, o których mówiliśmy już wyżej. — Naturalnie, w obronie żadnej z tych teorii nie należy powoływać się na pozorne (zresztą) podobieństwo seryj, w jakich kolejno występują spółgłoski w mowie dziecka, z „układem“ dźwięków, który odnajdujemy w mowie plemion dzikich, jak to w rzeczy samej uczynili F. Schultze, a zanim H. Gutzmann. Jest w tem zaiste duża doza łatwowierności: wszak języki dzikich ludów, o które chodzi, nie odzwierciedlają bynajmniej stanu mowy pierwotnej, lecz są, zarówno jak języki narodów cywilizowanych, jedną z późniejszych faz nieskończonego rozwoju. W stosunku do niektórych z tych języków, na podstawie porównawczych badań lingwistycznych, daje się nawet udowodnić, iż były one o wiele bogatsze w spółgłoski, niż dzisiaj. Przestrzegamy więc czytelnika przed wnioskami, opartymi na tak kruchej podstawie.

Skoro już pierwsze próby wymawiania, pierwsze doświadczenia w tej mierze dokonane zostały, dziecko wstępuje właściwie w okres t. zw. g a w o r z e n i a, co zwykle rozpoczyna się w 3 lub 7 miesiącu życia. Charakterystyczne dla tego okresu upodobanie dziecka do wymawiania najróżnorodniejszych dźwięków i ich połączeń, do ćwiczenia organów mównych całymi godzinami, jest tylko poszczególnym wypadkiem tej samej potrzeby dziecka wyładowania zbywającej energii życiowej w postaci bezcelowych ruchów rączek lub nóżek. Ale te ruchy organów mównych dziecka nie pozostają bez śladu w jego mózgu; owszem, każdemu ruchowi towarzyszy grupa wrażeń mięśniowo-ruchowych, wytwarzają się coraz bardziej złożone skojarzenia między niemi, co z czasem będzie stanowić podstawę koordynacji ruchów przy wymawianiu*). Ponieważ po każdej

*) Istnienie takich wrażeń i ich wspomnień jest faktem stwierdzonym przez naukę. Łatwo się przekonać o tem na sobie samym, wymawiając w myśli, w skupieniu, wśród ciszy, różne dźwięki naszej mowy i obserwując towarzyszące wrażenia mięśniowe w wargach, końcu języka i t. d., podobne do tych, jakich doznajemy przy rzeczywistym wymawianiu.

grupie takich ruchów i towarzyszących im wrażeń mięśniowych ruchów następuje niezwłocznie pewne wrażenie słuchowe, zawsze toż samo, (dziecko słyszy wymówiony przez siebie dźwięk), przeto te dwa rzędy różnorodnych wrażeń, umiejscowione w różnych ośrodkach mózgu (czuciowo-ruchowym Broca i słuchowym Wernickego) kojarzą się w nierozdzielną całość „wyobrażenia dźwiękowego“, tak dalece, iż w następstwie wznowienia wrażenia słuchowego może stać się wystarczającą podniętą do wyzwolenia odpowiednich wrażeń mięśniowo-ruchowych i, co zatem idzie, samych ruchów organów mównych. Nastąpi więc wymówienie, powtórzenie danego dźwięku w mowie dziecka. Tu leży podstawa przyszłego naśladowania mowy otoczenia. Ale do tego naśladownictwa dziecko przychodzi nie tak łatwo, jak to sobie zwykle wyobrażamy. Najściślejsze spostrzeżenia nad dziećmi stwierdzają w zupełności ten zdumiewający na pozór fakt, że dziecko, które wymawia samodzielnie i z własnego popędu bardzo złożone nawet dźwięki, nie jest w stanie powtórzyć za kimś z otoczenia, najprostszych, najłatwiejszych dźwięków (np. MAMA) chociażby samo częstokroć wygłaszało je przedtem... Dla czego? — Na tym stopniu rozwoju dziecko percepuje, jako znane sobie tylko wrażenia słuchowe własnej mowy; dźwięki, wymawiane przez otoczenie, ze względu na znaczną różnicę tembru (barwy głosu), nie kojarzą się w jego umyśle (i mózgu) z poprzednimi wrażeniami słuchowymi, są mu czemś obcem, zupełnie nowem i jako takie nie mogą wyzwolić odpowiednich ruchów organów mównych. Taki skutek mogą odnieść tylko pieściznotliwe przemawiania matki lub mamki, naśladowujące bezwiednie ton mowy dziecka, jego właściwości. Tu widzimy zarazem, jak daleko odbiegają od rzeczywistości pedanci doktrynerzy, którzy ganią szczebiot matki, jako opóźniający niby normalny rozwój mowy dziecka!... A dziecko tym czasem, rozwija swą mowę, wzbogaca ją z dnia na dzień coraz to nowymi dźwiękami i ich połączeniami, których w otoczeniu swoim nigdy nie słyszy, które nie istnieją nawet w jego mowie ojczystej, ani w żadnym ze znanych bliżej języków. Dość wspomnieć o t. zw. spółgłoskach „kłaskających“, różnych rodzajach cmokania, mruczenia i t. p. właściwych w tym czasie mowie dziecka. Uczni, uznający celowość w przyrodzie, upatrują w tym okresie gaworzenia celowe przygotowanie sprawności organów mównych do przyszłego mówienia. Niektórzy, mniej krytyczni, posuwają przezorność przyrody tak daleko, iż tłómaczą sobie obfitość i różnorodność dźwięków mowy dziecka tem oto, że niewiadomo przecież, jakim językiem wypadnie kiedyś mówić dziecku!... Niestety, uamy tu do czynienia ze zjawiskiem czysto-fizyologicznem, z wyładowaniem energii nerwowej na co raz to nowe tory... Wiele z tych dróg nerwowych utrwali się na zawsze, inne, mniej często inerwowane, utracą swoją sprawność, staną się odporniejszymi na podniety, a dziecku i jego otoczeniu wypadnie użyć wielu wysiłków, ażeby ponownie nauczyć się wymawiania dźwięku, który już dziecko opanowało było, lecz zapomniało, wskutek niepowtarzania go, nieprzypominania go przez otoczenie. Tu właśnie wychowawcy mają wdzięczną rolę podtrzymywania dziecka w jego naturalnych i bezwiednych wysiłkach ku zdobyciu mowy. W rozprawach o mowie dziecka roi się od przykładów przypadkowego zjawiania się i znikania pewnych dźwięków (r, l, g, k i in). Lecz i tu znajdujemy pozornie celową samoochronę ze strony mózgu dziecka w tej własności tkanki nerwowej, która po-

lega na powtarzaniu się wyładowań pod wpływem raz danej podniety. Dziecko bez końca powtarza jedne i te same dźwięki, które przypadkowo udało mu się wydać z siebie, jawnie lubując się i w samej czynności (ruchu organów mównych) i we własnych modulacjach głosu. Ta skłonność do powtarzania się, to zjawisko „persévérance”, daje nam klucz do zrozumienia tak częstej w mowie dziecinnej reduplikacji, podwajania dźwięków, zgłosek, wyrazów (adda, atta, arra... tata, mama-m, baba, bab, mli-mli...)

W miarę jak utrwalają się skojarzenia między uczuciowo ruchowymi ośrodkami wymawiania i słuchowymi ośrodkami dźwięków mowy dziecka, rozpoczyna się druga połowa okresu „gaworzenia” — naśladownictwo (zwykle w 9-ym miesiącu). Od powtarzania własnych dźwięków dziecko przechodzi do powtarzania (naśladowania) tych samych dźwięków, wymawianych przez najbliższe otoczenie, przeważnie żeńskie (matka, niańka, siostry), następnie dopiero próbuje dziecko naśladować także inne dźwięki, wymawiane przez też same osoby, a więc głosem znanym mu już, z którym jest oswojone, wreszcie głosy innych osób (w tej liczbie ojca, który z dzieckiem mniej zwykle przestaje). Później, jak wiadomo, dziecko będzie naśladować wszystkie w ogóle brzmienia, szmery i dźwięki, które zwrócą jego uwagę; głosy zwierząt domowych, szebiot ptaków, tik-tak zegara, turkot wozów, szum lokomotywy i t. p. — Naśladowanie, które zrazu było odruchowym, staje się obecnie objawem uwagi i woli. Innymi słowy: 1) skojarzenia wrażeń słuchowych i ruchowych głosek są dosyć już intensywne, ażeby wyróżnić się (uświadomić) w pośród innych jednocześnie odbieranych wrażeń; 2) promieniowanie podniety słuchowej na ośrodki uczuciowo-ruchowe dźwięków powoduje wspomnienie doznanego uprzednio przyjemnego uczucia (przy wymawianiu) i jest dość silne i trwałe, ażeby wywołać oczekiwany ruch organów mównych. Udział obudwu czynników — uwagi i woli — w naśladowaniu wymawiania można stwierdzić bezpośrednio obserwacją (Porówn. ciekawe doświadczenia małżonków Idelbergerów). W okresie tym (9—12 m.) dzieci pilnie wpatrują się w twarz mówiącego, śledzą bacznie każdy ruch jego ust, naśladowują go, zrazu po cichu, potem głośno. Do poprzednich skojarzeń ruchowo-mięśniowych i słuchowych przyłączają się grupy nowych wrażeń wzrokowych, mianowicie świeżo zauważonych ruchów. Jeżeli dziecku, pomimo to, nie udaje się naśladować tonu lub dźwięku, ponawia ono swe usiłowania wielokrotnie, często bez skutku, ale zawsze z jawną chęcią osiągnięcia celu (objaw woli) — wymówienia dźwięku, z jawną kontrolą ze strony słuchowych ośrodków mowy; jeżeli otrzymane wrażenie słuchowe nie jest oczekiwanym wrażeniem, nie zadawała dziecka, wywołuje nowe wysiłki. Jest to już przebłysk świadomości czynu, naturalnie bez cienia świadomości ośrodków... Zwróćmy uwagę, że wszystkie te postępy w zakresie mowy dziecka poprzedzone bywają stale innymi objawami uwagi i woli, próbami chwytania przedmiotów, sięgania po nie, wskazywania na nie rączką lub paluszką, próbą potrząśnięcia jakiejś zabawki (w rodzaju grzechotki) na wzór tego, jak to czyni niańka i inne osoby. A są to właśnie pierwsze ruchy dowolne celowe.

Dwa są rodzaje, dwa typy naśladowania mowy otoczenia przez dzieci. Jedne dzieci — według ciekawych spostrzeżeń ruskiego psychiatry dr. Sikor-

skiego — odznaczają się pamięcią słuchową, powtarzają i uchwytną ogólne wrażenia akustyczne wyrazu, jego intonacją, przyczem właściwości artykulacji uchodzą ich uwagi, pojedyncze dźwięki są niemiłosiernie skażone, często przekręcone do niepoznania. U innych dzieci znowu — z przewagą pamięci czuciowo-ruchowej całą uwagę pochłaniają właśnie szczegóły artykulacji; to też główną, charakterystyczną część wyrazu dzieci te odtwarzają prawie bez zarzutu, z niezmiennymi, stałymi i zresztą zmianami; przeciwnie całość wyrazu, jego budowa, rozmiary (ilość sylab), akcentuacja są mocno uszkodzone. Te dwa typy wymawiania, spotykane u dzieci z jednej i tej samej rodziny, przedstawiają zdumiewające podobieństwo do objawów, spostrzeganych w zboczeniach mowy (pewnych formach afazji) z jednej strony, z drugiej zaś do faktów lingwistycznych, znanych z historii wielu języków. Przykłady przytoczę z mowy ruskich dzieci, bo w ich języku, dzięki charakterystycznej akcentuacji, różnice dwu typów wymawiania występują dobitniej. Dziecko „słuchowego“ typu wymawia np. nananók („aganiók“), nanaik (fanarik, fonarik) albo też: tititi (biskuity) obok tititi (kirpiezi), nie troszcząc się o ścisłość artykulacji, lecz o intonację tak samo, jak dla nas przy nuceniu motywu, obojętny jest mniej więcej dobór towarzyszących zgłosek (tra la la...), Mowa tych dzieci jest melodyjna, płynna, żwawa, swobodna... Dzieci typu ruchowego mówią powolniej, z trudnością, urywkowo przeważnie, używają jednozgłoskowych skrótów dłuższych wyrazów np. mo, ko, zm. mołoko (mleko) — u dwojga dzieci w rodzeństwie: jedno — dziewczynka zapamiętała początkową sylabę (mo), drugie — chłopczyk, jej braciszek, ostatnią zgłoskę (ko). W ten sam sposób np. zm. czułki (pończoszki) priniesi, dziecko powie ki, si.—Różnice te w pełni uwydatniają się dopiero w następnym okresie, rozwoju mowy dziecka, w 2-im roku życia, podczas samodzielnego mówienia. Wtedy wystąpią na jaw nie tylko ogólne cechy tych typów, lecz przy bacznym śledzeniu, uda się skonstatować pewną stałość zamiany artykulacji otoczenia przez inne swoiste artykulacje dziecka, zawsze te same u jednego, w pewnych określonych granicach czasu. Istnienie w mowie indywidualnej dziecka takich stałych stosunków fonetycznych, odpowiadających „prawom głosowym“ językoznawstwa, mistrzowsko udowodnione zostało przez francuskiego lingwistę Grammonta. Bystry ten badacz o szerokich poglądach nie zadowolnił się stwierdzeniem stałości stosunków fonetycznych na szeregu zapisanych przykładów, lecz uciekał się do doświadczeń, podsuwając swym dzieciom do powtórzenia analogiczne typy wyrazów, ażeby się przekonać, czy dzieci zmieniają je w ten sam sposób, jak przyswojone przedtem wyrazy. Doświadczenia dały dobre rezultaty, sprawdziły oczekiwania. Naturalnie doświadczenia takie należy prowadzić z wielką przezornością, podsuwając dziecku za każdym razem po jednym wyrazie, w pewnych odstępach czasu (po tygodniu i więcej!), wtedy dopiero, gdy dziecko już przyswoiło sobie poprzedni „przykład“. Z badań tych okazało się m. i., że przyzwyczajenie wymawiania pewnych dźwięków i ich połączeń w ten lub ów sposób trwa pewien czas, że później, po kilku miesiącach (lub tygodniach) dziecko zaczyna wymawiać te same dźwięki w nowo-nabytych wyrazach i aczej, zachowując jakiś czas dawniejsze wymawianie w wyrazach z poprzedniego okresu. Jednym słowem powtó-

rzenie w mowie dziecka — osobnika (w mikrokosmie) tych samych chronologicznych uwarstwień, które lingwiści wykazują w rozwoju pojedynczych języków, w mowie ludzkości (w makrokosmie). Oto przykłady spostrzeżeń prof. Grammonta nad jego dziećmi: chłopczykiem i dziewczynką (o rok młodszą). Oboje zaczęli mówić wyraźnie w 15-ym miesiącu: w mowie chłopczyka przeważa typ dwuzgłoskowych wyrazów z prawidłowym akcentem francuskim na ostatniej sylabie, u dziewczynki wyrazy są przeważnie trzech-zgłoskowe z akcentem na przedostatniej, chłopczyk upodabnia początkową spółgłoskę wyrazu do spółgł. następnej (akcentowanej) sylaby, dziewczynka stale niedomawia początkowej spółgłoski. Wyrazy o zdwojonej sylabie zostają w wymawianiu obojga dzieci bez zmiany: reduplikacja — ochrania je przed skażeniem (zjawisko „persévérance“!). Niezmiernie ciekawe są wypadki, w których kumulują się skutki szeregu substytucyj spółgłoskowych, zmieniając wyraz niedopoznania, w rodzaju: *cotuc*, zm. *du suc*, (e), *mènon*, zm. *maison*. W miarę rozwoju mowy dziecka, drogą stopniowych poprawek, skażony wyraz zbliża się coraz więcej do wymawiania otoczenia, podlegając zmianom w odwrotnym kierunku. Dziewczynka, która zm. *misère* mówiła *izè-ja* (j łaciński!) będzie wymawiać *bizeja*, nim powie: *mize-ja*. „*Fourchette*“, wymawiane *ouchè-ta*, zmieni się na *pouchè-ta*, nim stanie się *fou* (r) *chett* (e).

Wpływ otoczenia na wymawianie dziecka staje się widoczniejszym z każdym tygodniem; ale już samo otoczenie jest bardzo różnorodne (pod względem językowym) i niełatwą jest rzeczą określić, komu dziecko zawdzięcza tę lub ową właściwość swojej mowy. Wpływ rodziców, zwłaszcza matki, zdaje się najważniejszym, może dla tego, że w tym wypadku niepodobna rozgraniczyć, co przypisać należy dziedzicznym skłonnościom, co zaś oddziaływaniu osobistemu. W każdym razie bezpośredni, krzyżujący wpływ mamki i niańki, pomimo ciągłego przestawiania ich z dzieckiem, jest stosunkowo nieznaczny. Ciekawe jest też oddziaływanie najbliższego rodzeństwa — siostr i braci rówieśników. W rodzinie Grammontów młodszą (o rok) siostrzyczka przejęła kilka właściwości wymawiania braciszka i rozszerzyła je analogicznie na wypadki, do których on je nie stosował. I przeciwnie, pewne szczegóły pieśczośliwego wymawiania siostrzyczki dwuletni braciszek naśladował z pewnego rodzaju pobłażaniem, używając tych form obok swoich własnych, już ustalonych. Wogóle wszystkie dzieci używają zresztą w pewnych razach form pieśczośliwych świadomie obok i zm. form językowych otoczenia, znanych im już dokładnie. U bliźniąt możnaby najprędzej oczekiwać przykładów wzajemnego oddziaływania; dotychczas jednak ściśle badania w tym kierunku nie zostały przeprowadzone.

Większą doniosłość psychologiczną posiadają przykłady, w których nie chodzi już o wpływ bezpośredni otoczenia na wymawianie dziecka, lecz o późniejsze ślady wpływu, który już ustał. Tego rodzaju spostrzeżenie podaje właśnie prof. Grammont. Mamka jego córeczki była Włoszka z pochodzenia, przemawiała do dziecka po francusku, mocno zatracając zresztą włoskim akcentem często, nadając francuskim wyrazom włoskie zakończenia.

Mamka odeszła, kiedy dziewczynka nie mówiła jeszcze; jakież było zdumienie rodziców, gdy ich córka w 15-ym miesiącu zaczęła mówić, naśladowując

zupełnie włoski akcent i formy językowe swojej byłej mamki! Przykład ten utrwalenia w mózgu pewnych wspomnień słuchowych, które później, po dłuższym przeciągu czasu, wyładowują się w postaci ruchów organów mównych (wymawiania), można zestawić z innymi wypadkami, o których wspominają dr. Sikorski i prof. Sollier. W tym ostatnim wypadku dziewięć-miesięczne dziecko słyszało codziennie swoją ciotkę, wołającą przez tubę na służę („Louise“), po 1½ rocznej przerwie dziecko znowu znajduje się w tym samym pokoju; gdy ciotka zawołała przez tubę na służącą, inną zresztą, dziecko zapytuje: „Louise, est-ce qu'elle y est encore?“ Czy jednak istotnie dziecko nie słyszało w otoczeniu swoim imienia „Louise“ przez cały ten czas ani razu? W wypadku dr. Sikorskiego ośmio-miesięczna dziewczynka, nie mówiąca jeszcze, przysłuchiwała się rozmowie dorosłych; naraz powtórzyła wyraźnie „sорок копеек“! Ku zdumieniu rodziców coś podobnego zdarzyło się później raz jeszcze, poczem dziecko znowu zapadło w swoje dziecięce gaworzenie i zaczęło mówić dopiero po jakichś 6 miesiącach. Fakta tego rodzaju, na pozór nieprawdopodobne, podają i inni poważni lekarze i uczeni (np. Bastian, *On Aphasia*, 5—7.). Można by powiedzieć, iż mamy tu do czynienia z utajonym wpływem otoczenia i przeciwstawić te wypadki innym, gdzie wpływ dziedzinności nie jest wyłącznym. Mam tu na myśli fakta przytoczone przez dr. Maryę Manasseinę. Między innymi, dziecko, pochodzące z rodziny georgińsko-armeńskiej, wychowane zdala od ojczyzny, w otoczeniu wyłącznie ruskim, okazywało w końcu trzeciego roku skłonność do wytwarzania dowolnych wyrazów, typowo przypominających język jego przodków (атавизмъ языkowy), w rodzaju: gogoxidze, derxamé, tschahavelli, beansargan i t. p. Naturalnie te tirady dźwiękowe były pozbawione wszelkiego znaczenia; była to powrotna fala gaworzenia, tak zwykła u dzieci w pewnym wieku wśród ich zabaw. Gaworzenie świadome, bez wątpienia! Lecz dla czego zwraca się ono bezwiednie w kierunku atawizmu?... Zresztą nie chodzi tu o pojedynczy wypadek, być może niedostatecznie stwierdzony, ile raczej o zasadę dziedzinnych predyspozycji językowych, a zasada ta narzuca nam się jako postulat biologiczny.

Jednocześnie z zewnętrznym rozwojem mowy dziecka, z postęпами w wymawianiu, które wyżej naszkicowano, rozpoczyna się i odbywa rozwój mowy wewnętrznej, jej rozumienie. Jestto doniosły fakt, który przeoczano dawniej, na który i dziś jeszcze nie kładzie się dość wagi, że dziecko znacznie wcześniej, rozumie mowę otoczenia (wprawdzie, rozumie ją po swojemu!), niż samo jest w stanie mówić. Pierwszego zawiązku przyszłego rozumienia mowy można by upatrywać już wówczas, gdy dziecko zaczyna wyróżniać po głosie osoby z najbliższego otoczenia: matkę, mamkę, niańkę (w przeciwstawieniu np. do ojca). Bywa to w 2 lub 3 miesiącu. W następnych miesiącach (3—4) dziecko okazuje już jawną radość na widok rodziców i na ich głos odwraca główkę ku nim. Krzyczy też umyślnie, skoro chce, aby je wzięto na ręce. Objawia swą wolę, niechęć do czegoś, przecząco potrząsając główką. Sięga rączką, ażeby podsunąć sobie przedmiot do buzi. Naśladuje różne ruchy ust, wysuwa na żądanie buzię do pocałunku („daj buzi“!)—w 5 miesiącu. Sięga lub wskazuje rączką, a nawet paluszkami na przedmioty, o które je pytają (7 miesiąc). Ruchom tym towarzyszą pewne stałe dźwięki. Niektóre dzieci obok ruchów wskazujących ręki

wysuwają koniec języka ku przodowi (dźwiękom), lub nazewnątrz, wymawiając przytem: ta, atta, da, ada i t. p. Ale dopiero w 9 m. są zwykle w stanie zrozumieć, że się od nich żąda powtórzenia jakiego wyrazu lub dźwięku. Świadome poznanie osób i przedmiotów po wymówieniu ich nazwy przez otoczenie daje się zauważyć najwcześniej w 10 m. (dzieci Darwina i Taina), zwykle między 12—15 m. (Preyer i inni). Spostrzeżenia w tym kierunku wymagają wielkiej oględności. Łatwo bowiem uleść złudzeniu i wziąć za zrozumienie wyrazu rezultat sztucznej dresury dziecka. Przypominam znane doświadczenie Preyera. Powtarzał on ze swoim synkiem często taką zabawę: na zapytanie ojca: „jak duże dziecko?“ (wie gross ist das Kind?) malec podnosił rączkę do ciemienia. Lecz cóż? dziecko powtarzało toż samo, chociaż ojciec zm. gross wymawiał o o s, a nawet o o! Oczywiście ze strony dziecka był to tylko ruch automatyczny, który wyłaniał się w odpowiedzi na pewną sumę podnieć zewnętrznych, zupełnie niezależnie od zrozumienia wyrazu, bał usłyszenia go nawet... Cóż podobnego stwierdził również prof. Tappolet w Zurichu. Zauważywszy, że dziecko po chwili wahania się zwraca się ku oknu, gdy je zapytać: „wo ist das Fenster?“, zadał toż samo pytanie dziecku po francusku: „où est la fenêtre?“ i otrzymał ten sam skutek. Oczywiście rozstrzygającym czynnikiem była tu pytająca intonacja głosu i zewnętrzne warunki, w jakich zdanie wygłoszone zostało. Tu należą także znane powszechnie sposoby przemawiania do małych dzieci: daj rączkę, daj buzi, paa, dia dzidzi i t. p. Pozornie „rozumne“ zachowanie się dziatwy w tych wypadkach jest po prostu dresurą. Do ciekawych spostrzeżeń nadaje się jeszcze zachowanie dzieci wobec z e g' a r u: jego błyszczące wahadło ciągle w ruchu, nieustannie tik-tak dość wcześnie zwykle zwracają na siebie uwagę dziecka. Przypatruje mu się, przysłuchuje i powtarza tik-tak, najczęściej za niańką lub kimś z otoczenia. O n o m a t o p e j a — naśladownictwo dźwięku zewnętrznego świata w mowie ludzkiej, narzuca się tu z pewnego rodzaju fizyczną koniecznością (Rosenbach). To nas prowadzi do rozważenia dwóch z a s a d n i c z y c h z a g a d n i e ń rozwoju mowy dziecka: 1) w jaki sposób dziecko „tworzy“ wyrazy? 2) i jak „nadaje“ im z n a c z e n i a ?

Co do 1-go, wielu poważnych badaczy—marzycieli skłonnych jest wierzyć, że dziecko wynajduje, wymyśla poniekąd swój język, samo go „stwarza“ sobie. Takie zapatrywanie nie może się ostać wobec t r z e z w e j krytyki. O właściwym „wynałazku“, o świadomem i celowem wymyśleniu wyrazów przez dziecko, naturalnie nie może być mowy i tego też nie utrzymują stronnicy „natywistycznej“ teorii. Przypisują oni dziecku raczej jakiś instykt, intuicyą reagowania na zewnętrzne podniety za pomocą spontanicznych kombinacyj dźwięków. Przyjmując ten pogląd rzekamy się dobrowolnie poznania r z e c z y w i s t y c h stosunków mowy dziecka, opuszczamy grunt pozytywnej nauki, ażeby wkroczyć w sferę mistycyzmu. Nie dość na tem, prawie wszystkie znane dotąd przykłady wyrazów, „stworzonych“ jakoby przez dzieci, okazały się przy bliższem zbadaniu rzeczy poprostu „przekręceniem“, skażeniem do niepoznania wyrazów, używanych przez otoczenie, przystosowanych pod względem znaczenia do mętnej jeszcze umysłowości dziecka. Szczegółowe rozprawy nad tym przedmiotem przeprowadzili W. Wundt (I, 273—87), Meumann i Idelberger. Jak dalece należy być oględnym, notując w mowie dziecka „nowo-stworzony“ wyraz, poucza

przykład podany przez Wundta. Zaniepokoiło go spostrzeżenie, że dziecko jego używa od paru dni nowego wyrazu „guk“ na oznaczenie krzesła. Lecz cóż się okazało przy bliższem zbadaniu okoliczności? Oto nianka, dla zabawienia dziecka, niejednokrotnie przedtem stawiała na krzesle kota—zabawkę i, wskazując nań, wołała językiem „gwarowym“: „guck, guck“ (co znaczy: patrz! patrz!). Dla dziecka na razie znaczyło to: „oto kot na krzesle!“ a następnie już nazwę i kota i krzesła... To, co nam się wydaje napozór samodzielnym wytworem umysłu dziecka, jest niewątpliwie w ostatecznej analizie produktem sugiestyi otoczenia, nie zawsze bezpośredniej, niekiedy utajonej (porówn. wyżej). Skoro zaś dziecko nie stwarza sobie wyrazów, zapożycza je od swego otoczenia, przystosowując je do swoich sił i potrzeb, zapożycza je od przyrody, wsłuchując się w jej głosy. Dzieci wszystkich narodów czerpią z tego źródła, ale jestto źródło, które prędko wysycha: wyrazy naśladowcze są nieliczne i w języku zostają bez potomstwa, nie nadają się wogóle do tworzenia „pochoďników“. Jestto fakt stwierdzony przez historję wszystkich języków. Do mowy dziecka wyrazy naśladowcze dostają się najczęściej za pośrednictwem otoczenia (nianiek, rodzeństwa), a jeżeli nawet dziecko je wymówi za głosem przyrody, utrwalają się one w jego pamięci tylko dzięki powtarzaniu przez otoczenie.

Co do 2-iej sprawy, początku i rozwoju znaczeń wyrazów w mowie dziecka, do niedawna panowały jeszcze bardzo płytkie poglądy. Uczeni badacze traktowali w tym razie umysł małego dziecka, jak gdyby to był umysł rozwinięty, dojrzały, przypisywano mu skomplikowane procesy myślenia, narzucano mu abstrakcyje logiczne, uogólnienia, o których dziecku nie śniło się nawet. Tak np. Taine opowiada, iż córeczce jego w końcu 1-go roku pokazywano często obrazek Chrystusa, mówiąc: „voilà le bébé“. Gdy później spytano je: „où est le bébé?“ dziewczynka zwracała się ku obrazom i sztychom na ścianie, jakimkolwiekby. Otóż, według Taina, wyraz „bébé“ miał jakoby oznaczać dla dziecka coś ogólnego, coś wspólnego, co jest pomiędzy obrazami (czy to będą portrety, czy pejzaże), mianowicie „zarysowany lub zamalowany środek... w błyszczących ramach“. Podobnie rzecz się miała z wyrazem „cola“ (chocolat), którym dziewczynka oznaczała pastylki czekoladowe, czekoladki, cukierki, ciastka, owoce i t. d. i wogóle słodczyce. Taine widzi tu również przykład samodzielnego uogólnienia (*généralisation spontanée*). W rzeczy samej w wypadkach tych chodzi o co innego zupełnie. Mamy tu pewien nastrój uczuciowy, w związku z oczekiwaniem wrażeniem, jest pożądanie pewnych wrażeń przyjemnych (dla wzroku, smaku...). Wyobrażeń ogólnych, a tem bardziej pojęć—niema tu ani śladu! To też profesor Meuman doskonale uchwycił istotę procesu psychologicznego, z którego wyłaniają się pierwsze znaczenia wyrazów w umyśle dziecka, skoro formuluje rzecz w ten sposób (1902): Dziecko, które zaczyna mówić samo, oznacza wyrazami nie pojedyncze przedmioty, nie własności ich, lub czynności, lecz wyraża swój nastrój uczuciowy, przyjemny lub nieprzyjemny, ujawnia swe pożądanja, pragnienia, chęć lub niechęć do czegoś. Innemi słowy, pierwsze znaczenia wyrazowe rozwijają się na tle uczucia i woli i stopniowo, później dopiero, wkraczają w sferę myślenia, zyskują charakter intelektualny, którego na

razie zgoła nie miały. I rzeczywiście, jeżeli poddać rozbirowi te liczne przykłady rzekomych „uogólnień“ w mowie dziecka, któremi tak szczerze sypią autorzy rozpraw na ten temat, cóż się okazuje? Wszędzie owo niby-pojęcie jest właściwie całym zdaniem, jeszcze mętnem, nie zróżniczkowanym, czemś nakształt mgławicy przed powstaniem światów. Niema pojedynczych członków, ale jest całość niedostatecznie zwarta, luźna poniekąd. Można tam wyrazić w zarodku i podmiot i orzeczenie i przedmiot, ba okoliczności nawet. Oto np. dziecko widzi kapelusz ojca (Hut) i woła „huta“! ale dla niego to *huta*, jakże bogate jest treścią? Gdyby mogło mówić, powiedziałoby nam: „daj— kapelusz, włóż mi kapelusz (na głowę), ja chcę wyjść (na dwór)“... I to wszystko w jednym *wyrazie-zdaniu*.

Toż same dziecko (profesora Schulte) używało wyrazu *A s s* na oznaczenie zabawki „koziółka“ w skórze z sierścią, poruszającego się na kółkach. Wszystko co było ruchome — żywe zwierzęta, siostrzyczka, wszystko, co miało sierść lub szorstką powierzchnię było dla niego *a s s*. Nawet ów kapelusz filcowy, o którym wyżej, był „huta ass“! Oczywiście nazwa *a s s* kojarzyła się z sumą różnorodnych wrażeń i każde z tych konkretnych wrażeń z *o s o b n a* wystarczało, ażeby wywoływać w pamięci dziecka dany wyraz. Żadnego uogólnienia nie było! Inne dziecko — przykład przytacza Romanes — stojąc z nianką nad wodą, na widok kaczki, zawołało kuak. Oczywiście była to nazwa naśladowcza (onomatopeiczna). Obojętnem na razie jest czy dziecko naśladowało głos kaczki, czy też powtórzyło dźwięk za nianią. To pewna tylko, że dla dziecka owo *ku a k* kojarzyło się w myśli i wspomnieniu z całym obrazem, całą sceną: *pl u s k* wody, kaczka pływająca, jej gdakanie... Drogą skojarzeń, odruchowo, dziecko powtórzyło ten wyraz przy nalewaniu wody do szklanki (gulgotanie), wina do kieliszka; kuak nazywało inne ptaki, w przyrodzie i na obrazku, orla na monecie i samą monetę. Czyż by to też miało być „uogólnienie“? Jeżeli starożytni Rzymianie, ujrawszy poraz pierwszy *s ł o n i e* wzięli je za woły z Lukanii, cóż dziwnego, że trzyletnia wnuczka nestora naszych klasyków (K. Kaszewskiego), znalazłszy zdechłą *m y s z k ę* w pokoju babci, zawołała „jaki malutki prosiaczek“!

To nie uogólnienia, to bezpośrednie wrażenia konkretne! Przykłady tego rodzaju łatwo mnożyć bez końca. Stwierdzają one tylko raz jeszcze odrębność myślenia dziecka od naszego i wykazują swoistą naturę *z d a n i a* w jego mowie. Dla nas zdanie jest połączeniem (syntezą) *s z e r e g u* wyobrażeń i pojęć, dla dziecka jest stopniowem wyodrębnianiem się (analizą) konkretnych wyobrażeń z nieokreślonej grupy wrażeń zmysłowych. Pod tym względem stan umysłu dziecka odpowiada umysłowości człowieka pierwotnego, o ile ją sobie wyobrazić możemy na podstawie restytucji lingwistycznych i innych danych. Co do tego punktu panuje dziś w nauce niemal jednomyślność. Od takich pierwotnych zdań, jak poprzednie „huta“, gdzie cały proces myślenia i uczucia dziecka wyładowuje się w postaci jednego wyrazu—zdania, jednej grupy skoordynowanych ruchów mięśniowych, kojarzy się z jednym obrazem słuchowym, względnie prostym, umysł dziecka przechodzi do zróżniczkowania, dezintegracji odrębnych grup myślowych, co znajduje swój wyraz już w zdaniach dwu-członowych, jak: „mama ta“ (mama jest tam!), „papa-mama“! (ojcz, zanieś mnie do mamy!),

a później i w zdaniach rozwiniętych, ba nawet złożonych, naturalnie w s p ó ł - r z ę d n e j budowy. Nawet małe dzieci przed końcem 2 roku próbują opowiadać zdarzenia z życia bieżącego, jak np. synek dr. Sigismunda w owym zdaniu, które przejdzie do potomności: „Atten been titten bach eine puff Anna!“ co miało znaczyć: „w ogrodzie (G a r t e n) jadłem jagody (B e e r e n) i wiśnie (Kirschen), rzucałem (puff) kamienie (s t e i n e) do strumyka (B a c h), spotkaliśmy Annę“. W zdaniu tem, jak widzimy, przeważają r z e c z o w n i k i. Statystyczne dane, zbierane tak skrętnie przez badaczy dziecka, wykazują w tym czasie (koniec 2 roku) znaczną przewagę rzeczowników nad innymi gatunkami wyrazów: 60% przy 20% słów (czasowników) i 10% zaledwie przymiotników. Ale ta przewaga jest bardziej pozorna, niż rzeczywista. Bo naprzód „nasze“ rzeczowniki nie są takimi dla dziecka, oznacza ono rzeczownikiem nie przedmiot sam w sobie, lecz przedmiot w ruchu, c z y n n y, i właśnie przeważnie j e g o c z y n n o ś ć pochłania uwagę dziecka. Powtóre, statystycy podają ilość wyrazów, użytych przez dziecko, nie zaś ich frekwencją. A to wielka różnica. Nieliczne słowa, któremi rozporządza dziecko, powtarzają się ciągle, stale, podczas gdy ten lub ów rzeczownik użyty był może raz lub dwa razy! A jak też wyobrażacie sobie, Rodzice, powtarzanie wyrazów w mowie waszych dzieci? Czy domyślacie się, jaką ilość wyrazów jest w stanie wyrzucić ze siebie dwuletnie dziecko w ciągu jednego dnia? Pewien malec w dwuletnią rocznicę swoich urodzin (był to zapewne dzień wyjątkowego podniecenia) wypowiedział 10,000 wyrazów... Wyraźnie dziesięć tysięcy; inny w połowie 3 roku osiągnął liczbę dziewięciu tysięcy kilkaset! Co to za szalona praca organizmu, mięśni i nerwów! Otóż w tej liczbie było tylko 750 r ó ż n y c h wyrazów, powtarzających się. Pewne wyrazy, imię własne dziecka np., powtarzały się do 1,000 razy, p r z y m i o t n i k mały (little) przeszło 600 r., niektóre zaimki z górą 900 r. Czy słyszycie to, obrońcy naturalnej metody nauczania obcych jęz. w s z k o l e, ile to trzeba pracy, powtórzeń, ażeby utrwalić w mózgu dziecięcym wspomnienia wyrazów! A wam się wydaje, że wyraz, rzucony od niechcienia w potoku słów nauczyciela, utkwii od razu i nazawsze w 40 lub 50 drzemających lub roztargnionych mózgach waszych uczniów! Gdy więc statystykę frekwencji powtarzających się form językowych zastosujemy do naszego za gadnienia, okaże się, jak to można było zresztą przewidzieć, że w mowie dziecka górują właśnie s ł o w a (czasowniki). Według sumiennych obliczeń G a l e g o na 372 rzeczowników dziecko w ciągu dnia posiłkowało się 1,322 razy słowami. Natomiast dobór czasowników jest o wiele skąpszy, niż rzeczowników; pewne słowa np. (machen, kriegem — u Niemców, faire, dire — u Francuzów i t. p.) nie schodzą z ust dziecka, inne znów, powszedniego użycia u dorosłych, dziecko nie przyswaja sobie wcale. — Pod względem statystycznym ciekawe są następujące dane: w końcu 1-go roku dziecko, rozwijające się pomyślnie, włada 4 do 10 wyrazami. Ten zapas leksyczny szybko wzbogaca się: tak np. córeczka Deville'a która na przełomie 1 i 2 r. życia posiadała zaledwie 4 czy 5 wyrazów, po miesiącu rozporządzała już 9 wyrazami, po dwóch 15, po trzech m., czyli w 16 m. życia, 36; w 17 m. 89, w 18 m. 116 wyrazami! Tempo rozwoju przyspiesza się zwłaszcza, począwszy od 19 m. aż do 25 włącznie. Od tego czasu zaczyna się wewnętrzna, organizacyjna praca języka dziecka: zakładają się podwaliny g r a m a t y k i !...

Zawiązki do tej pracy dają się zauważyć znacznie wcześniej. W miarę tego, jak dziecko zaczyna przemawiać zdaniami, przejmuje od otoczenia i zwroty właściwe danemu językowi, jego konstrukcyje. W konstrukcjach tych mamy już próbki form gramatycznych, deklinacyj i konjugacyj, lub odpowiadających im co do treści połączeń składniowych pewnego typu, przyimków z imionami, słów posiłkowych z imiesłowami i t. p. *). Zarówno jedne, jak drugie służą dziecku za wzory, do których ono przystosowuje się bezwiednie w mowie. W jego umyśle wytwarza się skomplikowany system skojarzeń językowych, bez udziału woli i świadomości, wytwarza się mechanizm psychiczny działający automatycznie, pomimo ludzących pozorów czynności rozumnej, planowej, dążności do harmonii i symetrii. Systemowi skojarzeń językowych odpowiada skoordynowana praca układu neuronów pewnych ośrodków mózgu. Każda wymówiona, usłyszana lub pomysłana forma językowa jest ruchem fali nerwowej, przebiegającym pewne tory, zawsze te same, w pewnym stałym porządku, ma ona swoje stałe łożyska w mózgu. Uprzytomnienie sobie formy językowej, z zewnętrznej lub wewnętrznej pobudki jest promieniowaniem tej podniety z danego węzła na całą siatkę nerwową pewnego systemu połączeń. Wszelkie wyładowanie energii nerwowej na inne tory wskutek niedostatecznej odporności ich w danej chwili, odbije się w mowie naszej, jako zmiana, skażenie danej formy, jako błąd językowy, neologizm (nowo twór).

Otóż w naszym wypadku dziecko, które za otoczeniem swem powtarza pewne formy w pewnych stałych połączeniach (zwrotach), wyźłabia w swoim mózgu nowe tory myślenia językowego i przy każdym następnym przemówieniu utworowane drogi stoją otworem dla nowo-nabytych wyrazów, o ile te zachodzą w tych samych zwrotach, w tej samej sferze skojarzeń. Wobec swoistej pobudliwości tkanki nerwowej, zwanej *persévérance*, mózg dziecka będzie reagował na nowe podniety językowe według utartych torów, nowe formy będą reprodukowane na wzór dawniejszych, już znanych. Gramatyka dziecka będzie o wiele prawidłowszą, konsekwentniejszą od naszej, tradycyjnej, gdzie tysiączne czynniki krzyżują się i wzajemnie paraliżują.—Tem się tłumaczy, dla czego np. francuskie dzieci odmieniają t. zw. słowa nieprawidłowe (właściwie archaiczne, podług słów prawidłowych typu przeważającego w dzisiejszym języku, a mali hakatyści pruscy *musztrują* swoje starke *Verba* podług regulaminu *schwache Verba***), dla czego to u obudwu narodów dzieci, przy stopniowaniu przymiotników, przystosowują „odrębne“, nieprawidłowe formy do wzorów „ujednostaj-

*) Tak np. synek Preyera w 28 miesiącu używał już takich połączeń, jak *um'n Hals, mit Papa, für'm Axel*. Córeczka Deville'a w 22 m. (!) mówiła: *zazan a ma (Suzanne, à moi), donne pié à ma (Papa, donne-moi ton pied... pour mettre ta pantoufle!)*

**) Stąd imiesłowy francuskie: *prendu* (zm. *pris*) na wzór *tendu, vendu; couri, ouri* (zm. *couru, ouvert*) według bezokoliczników *courir, ouvrir* obok *punir: puni* i t. p. (Grammont). Stąd też niemieckie: *getrintk* (zm. *getrunken*), *gegebt* (zm. *gegeben*) *gegeht* (zm. *gegangen*) i t. d. (Francke).

nionych“ już zwyczajem;!) dla czego do liczby pojedynczej dorabiają nieużywaną (od danej formy) liczbę mnogą lub przeciwnie²⁾.

Z tego też stanowiska można zrozumieć owe bujne krzewienie się nowotworów językowych w mowie dziecka, tylokrotnie podnoszoną „pomysłowość“, z jaką dzieci radzą sobie w braku wyrazu, stwarzając nowy, najczęściej udatny³⁾. Otóż przedewszystkiem niema tu żadnej pomysłowości: fala nerwowa sama przez się, siłą inercyi, skierowuje się na pewne tory i dziecku bezwiednie, bez żadnego wysiłku woli, i uwagi „przychodzi na myśl“ nowy wyraz; dziecko wymawia go, nie troszcząc się zgoła, czy słyszało go kiedy, czy „się tak mówi?..“ W pracach o mowie dzieci mnóstwo już przytoczono przykładów tego rodzaju. Chwilowa konstelacya skojarzeń nadaje kierunek procesowi inercyi, rozstrzyga sprawę. Z własnej obserwacyi mógłbym dorzucić nast. szczegóły: pewnego razu upuściłem pince-nez na podłogę, schylałam się, ażeby je podnieść; bawiący się przy mnie synek (3 letni) chce mnie wyręczyć i powiada: „ja podniosę, ja jestem lepiarzem, ja lepiej widzę...“ W innej okoliczności ten sam chłopczyk, bawiąc się lepieniem z gliny, ulepiłby innego zgoła „lepiarza“..., choć w obu wypadkach wyraz był wymówiony jednakowo impulsywnie, automatycznie.

Taki automatyczny charakter mają również wypadki t. zw. alternacyi dźwięków, przenoszone analogicznie z jednych grup wyrazów na inne. Dziecko, które słyszy „dzwonek“, mówi o dzwonku i wymawia bąka, jak tonka, powie również i bonek zm. „bąk“. Na widok sopli lodu, zwieszonych u dachu, zawoła: „oh; jakie luty!“ (lody). Gdy ma nóżki zziębnięte, skarży się, że „ma nogi, jak luty“ (lody). Przy stole, napierając się rzodkiewki (ze solą) i nie umiejąc nazwać jej, dziecko poprosi: „tego ze sulem, tego ze sulem!“ Skoro waha się, jak powiedzieć „lwa czy wla“, zawyrokuje: „a najlepiej lefa...“⁴⁾ Któreż wreszcie dziecko polskie nie modliło się kiedyś do Pambuka zm. do Pana Boga?

Niewyczerpane źródło spostrzeżeń w tym kierunku dostarczają przykłady tak zw. kontaminacyi, t. j. skrzyżowania form wyrazowych w myśli (i mózgu) mówiącego mimowolnie w samej chwili uświadamiania się procesowi⁵⁾.

¹⁾ Niemieckie: gutter, vieler (zm. besser, mehr), lub „besser gut“, francuskie „plus meilleur“, polskie „bardziej lepszy“...

²⁾ U polskich dzieci: Jeden ludź, tyłu człowieków... U niemców: zm. der Mensch (Francke)—ein Leut (pod wpływem reminiscencyi: die Leute).

³⁾ W rodzaju niem. messe (r)n od Messer w znaczeniu krajać nożem, schiffen od Schiff płynąć w łódce i t. p. franc. déprocher (zm. éloigner), polskiego: morzarz i morzak zm. marynarz lub majtek...

⁴⁾ Fakty autentyczne, z obserwacyi nad mojemu dziećmi. Ostatni szczegół zawdzięcza prof. Ignacemu Chrzanowskiemu.

⁵⁾ Dzieci lingwisty Schleichera nazywały siatkę: Nütze, krzyżując Netz i Mütze, mówiły die Sonne bläntz mir zm. blendet mich, łącząc w jedno słowo blenden i glänzen. „To tak samo, dodaje od siebie E. Egger“, jak gdyby francuskie dziecko powiedziało follet zm. filet pod wpływem bonnet, lub „le soleil m'ébrouille“ zm. le soleil brille tant, que m'éblouit“.

Najczęściej zdarza się to dzieciom wielojęzycznym. W domach zamożnych, gdzie dzieci zbyty wcześnie trenowane są do mówienia obcymi jęz., cierpi natem niekiedy i mowa ojczysta. W tej sferze można słyszeć,—jak się to zdarzyło s. p. J. Karłowiczowi wykrzyknik makaroniczny, w rodzaju „oh jaka żona nuazeta! (quelle jaune noisette), na widok żółtklego orzecha włoskiego na ścieżce sadu. Sam jestem poniekąd w tem położeniu. Francuz z urodzenia, wychowany w Polsce, od najwcześniejszego dzieciństwa mówiłem bez różnicy obydwoma językami. Naturalnie, nie obeszło się bez osobliwych nowo-tworów krzyżowanej rasy. Tak np. na wzór francuskich wyrazów quelqu'un, chacun, aucun utworzyłem był sobie zaimek „niqu'un“ „nikę“ na tle polskiego nik(t) i nie mało zachodu miała rodzina, ażeby wyplenić tego „mieszkańca“...

Osobiście jestem skłonny upatrywać również tylko automatyzm mowy w tych wytworach umysłu (i mózgu) dziecka, które tak chętnie podziwiamy jako „dowcipne“ użycie wyrazów, jako „poetyczną obrazowość“ pewnych wyrażeń. Mam tu na myśli przykłady tego rodzaju: mała niemeczką, która słyszała, że uliczników t. j. „niegrzecznych chłopców z ulicy“ nazywają Gassenjungen zastosowała samodzielnie, powiedziałbym automatycznie, podobną nazwę do pewnej „niegrzecznej“ pani, nazwawszy ją „Gassenfrau“. Podobnie na wzór wyrazów Stiefvater, Stiefmutter (ojczym i macocha) nazwała stajennego, który się źle z końmi obchodził „Stiefknecht“ (zm. Stahlknecht). Inna dziewczynka zapytuje matkę: „Mama, hast-du einen armen Kopf?“, lub przemawia do niej: „Mama, du sprichst ja heute so schwarz!“... Epitety „arm“ i „schwarz“ sprawiają nam złudzenie wyrażeń nastrojowych; w rzeczy samej jednak nie były „dobre celowo“ u dziecka, są one raczej nabytym odruchem myśli, poniekąd echolalią, automatycznym skazaniem zasłyszanych zwrotów.

W tej pogoni za dowodami pomysłowości i twórczości dziecka w zakresie języka często przytacza się rzeczy nieudatne nawet, jako coś „osobliwego“. Tak np. Keber rozczuła się nad wyrażeniem: es regnet trocken (niby „pada na sucho“...) lub „heute bin ich ohne mit dem Stuhl in Bett gestiegen“..., chociaż mamy tu najoczywściej przykład „persévérance“, utkwienia w mózgu pewnego językowego wyobrażenia, którego zaniku należało właśnie oczekiwać. Zwroty „es regnet“ przy myśleniu o deszczu, „mit dem Stuhl“ przy wspomnieniu o zwykłym wskakiwaniu do łóżka, są dla dziecka zwrotami nałogowemi poniekąd, od których w danej chwili uwolnić się nie może: coś w rodzaju intoxication verbale.

Przeceniają też zwykle psychologiczną doniosłość pierwszego pojawienia się w mowie dziecka zaimka osobistego „ja“.

Nietrzeba tu szukać żadnego „uświadomienia jaźni osobnika“, ani nawet „agresywnego“ przeciwstawienia osobistości innym“... Rzecz się przedstawia znacznie skromniej. Chodzi poprostu o przyzwyczajanie się dziecka do zwrotów, używanych w jego otoczeniu, ustalonych w danym języku. Otóż wiadomo, że języki bardzo się różnią między sobą pod tym względem. W tych językach, w których zaimek osobisty towarzyszy słowu, dziecko wcześniej go sobie przyswoi; tam zaś gdzie zaimek osobisty jest domyślny, lub ma inną formę przy słowie, inną znów bez słowa, rzecz jest nieco utrudniona, użycie zaimku ja w mowie dziecka się opóźni. Głośno też utrzymywano, że zaimek osobisty zjawia się zawsze dopiero po zaimkach dzierżawczych. Znaleziono już nawet

„psychologiczne uzasadnienie“ tego faktu... rzekomego niestety (Meumann). Z równą słusnością możnaby bronić przeciwnej zasady, jakto istotnie czyni Georgov. Podczas gdy jedni utrzymują, że zaimek osobisty utrwała się dopiero w połowie 3 roku, inni dowodzą, że dziecko opanowuje go już w końcu 2 roku (Georgov). Wszystko to rzeczy względne, zależne od języka, wpływu otoczenia, a poniekąd indywidualności dziecka. Obserwujmy obiektywnie fakty, wystrzegajmy się doktryneryi... Łudzimy się też zaiste, przypisując dziecku zdolności do liczenia w znacznie wyższym stopniu, niż ono je posiada. Z tego, że 29 mchłopczyk zbiera swoje kęgle po jednym, „dodając“ jeszcze jeden,... jeszcze jeden i t. d. nie wynika wcale, ażeby rzeczywiście liczyć umiał do 9 i to w myśli! Tem mniej możemy mówić coś podobnego o odziecku 19-m, które zauważyło brak jednego z 10 swoich zwierzątek (zabawek). Oczywiście chodziło tu nie o liczbę (sumę), lecz o któreś zwierzątko, o osobnika. Doprawdy, nie chce się wierzyć, że ludziom naukowym te rzeczy trzeba jeszcze przekładać! Dzieci liczą chętnie, ale liczby są dla nich pozbawioną treści seryą, szeregiem wyrazów, wyliczaniem w rodzaju nazw dni tygodnia, lub nazw kolorów. Że tak jest istotnie przekonywają niezmiernie ciekawe spostrzeżenia Antonia de la Calle i Paoli Lombroso. Trzyletnia włoszka, której kazano liczyć odbicia piłki, zaczęła recytować: „lunedì, martedì, mercoledì, giovedì...“ W podobnym wypadku Pepita de la Calle zacząwszy liczyć: un, deux, trois, quatre ciągnęła dalej: rouge, vert, bleu, noir, blanc. Faktycznie, prawdziwe wyobrażenie o liczbach 4, 5 dzieci zdobywają sobie dopiero w 4 roku życia, o liczbach 5 — 10 znacznie później nawet (w 5 lub 6 roku). Ku końcowi 2 roku dzieci „operują“ zaledwie liczebnikami: 1, 2, 3. Najczęściej używają wprost nieokreślonych wyrażen: tyle, wiele dużo... płacząc je przytem z kontrastem „mało“. Wogóle jestto właściwość wysłowienia dziecinnego, że nie rozróżniają w mowie sprzeczności, korelatywnych przeciwstawień: tak i nie, wczoraj i jutro, byłem i będę, gorący i zimny, emprunter i prêter, leihen i entleihen“ ożenić się—wyjść za mąż i t. d. I tu także uczeni przebrali miarę w subtelizowaniu dla objaśnienia tego zjawiska. Ba, przypisywano nawet dziecku intuicyą odczuwania powinowactwa sprzeczności („les deux extrémités se touchent“)! Meumann słusznie widzi w tem wyrażenia już to dla pewnych uczuć jednakowo dotkliwych pomimo kontrastu (zimno i gorąco), już też dla pewnych sytuacji, nie dość zróżniczkowanych w umyśle dziecka (dawanie i pożyczanie). Nie można też powoływać się na rzekome prawo asocjacji kontrastów, albowiem prawo to, naukowo rzecz biorąc, redukuje się zawsze do prawa skojarzeń na podstawie styczności (Dr. Claparède, L'association des idées. Paris, 1903, str. 63 — 71).

W okresie, który rozważamy, dokonywa się najważniejsza faza ewolucyj i mowy dziecka, wytwarza się ta nieskończenie skomplikowana sieć połączeń nerwowych w mózgu, skojarzeń wyobrażeniowych w umyśle, która stanowi podścielisko tego, co zowiemy poczuciem językowym (Sprachgefühl). Czemże bowiem jest poczucie językowe jeśli nie tym stanem pobudliwości mózgu (wrażliwości duszy), wytworzonym fizjologicznie (wyhodowanym psychicznie), który daje nam uczucie (uświadamia nas), że ta lub owa właściwość mowy naszej jest zgodną z nabytymi nawykami mówienia i, jako taka

jest nam „przyjemną“, widzi nam się dobrą, lub przeciwnie właściwość ta razi nas nieprzyjemnie, sprzeciwia się naszym skojarzeniom językowym, czyli — jak się to mówi — „duchowi języka“. Jednym słowem poczucie językowe dla fizyologa jest cynestezyą mózgu, dla psychologa równoważnikiem systemów skojarzeń, dla lingwisty misterną harmonią stosunków językowych, przystosowanych do tradycji otoczenia...

Niestety ta część ewolucji mowy dziecka, najciekawsza sama w sobie, najmniej dotychczas poznana i opisaną została. Wszyscy niemal pracownicy na tej niwie, tak wdzięcznej i powabnej, dali się uwieść pierwszym szczebiotom dziecka i zabrakło im już woli i sił do doprowadzenia do końca badań z tą samą chwalebą drobiazgowością, z jaką je zaczęto. Otóż otwiera się dla naszych matek i wychowawców nowe pole, powiem więcej, nowy obowiązek pożytecznej działalności naukowej i społecznej: skrzętnego zbierania przyczynków do poznania

Mowy dziecka polskiego!

Na zakończenie następuje się jeszcze kilka uwag i wniosków praktycznych. Udział rodziców i otoczenia dziecka w kształceniu jego mowy, na razie bardzo nieznaczny, sprowadza się do tego:

1) Należy od samego początku muzyką i śpiewem, nuceniem kołysanek podnieść i podtrzymać naturalny rozwój ośrodków słuchowych dla tonów (intonacji) ułatwić, i przygotować następny rozwój ośrodków mowy artykułowanej.

2) Kiedy dziecko czyni pierwsze próby wymawiania, należy je w tych próbach podtrzymać, dopomóc mu powtarzaniem za nim (za dzieckiem) jego własnych dźwięków, o ile można najbliżej do jego wymowy.

3) W okresie gaworzenia pilnie przysłuchujmy się szczebiotowi dziecka, starając się zauważyć te dźwięki, które w późniejszej jego mowie będą miały zastosowanie, a które przypadkowo „udało mu się“ wymówić. Dźwięki te powtarzajmy za dzieckiem, przypominajmy mu je, jak najczęściej, ażeby je utrwalić w pamięci (i mózgu), nie dać im zniknąć.

4) W czasie, kiedy zauważymy u dziecka objawy naśladownictwa, mianowicie dążność do powtarzania po nas dźwięków, należy wymawiać wyrazy, uwydatniając artykulacją wyrazistymi ruchami organów mównych, a dziecko trzymać na rękę w ten sposób, ażeby ono swobodnie mogło wzrokiem śledzić nasze ruchy ust i grę twarzy. Dziecko niepuszcza zwykle z oka mówiącego. Będzie to rodzaj gimnastyki artykulacyjnej

5) Jednocześnie nie należy zaniedbywać rozwoju umysłowego dziecka. Owszem, odpowiednim zabawianiem dziecka, rozwijajmy jego wagę, kształmy jego wolę. Za pomocą wyrazistej mimiki i giestykulacji ułatwimy mu rozumienie mowy, najprostszycy zdań, najłatwiejszych nazw. We wszystkim tem idźmy roztropnie za przyrodzonym biegiem rzeczy, nie wyprzedzajmy natury.

6) Ułatwiwszy dziecku nabycie sprawności organów mównych i pierwsze rozumienie mowy, nie pozostaniemy zapewne obojętnymi świadkami jego wysiłków do samodzielnego mówienia. O ile można, nie narzucamy niczego dziecku od siebie, podtrzymujemy je raczej w jego własnych

wysiłkach, ochraniając je zwłaszcza przed nadmiarem podniet (językowych), które mogłyby taniować swobodny rozwój mowy.

7) Jeżelibyśmy chcieli podsuwać dziecku wyrazy, zachowujmy miarę i stopniowość, którą nam wskazuje sama przyroda, a więc przede wszystkim naukę rozpoczynajmy nie wcześniej, jak w końcu 15 lub 16 miesiąca; na razie uczmy nie więcej, jak po 1 wyrazie na tydzień, później po 2 do 3 wyrazów, zawsze łatwych do wymawiania, budzących żywe zainteresowanie dziecka. Pamiętajmy, że przeciętny zapas leksyeczny dziecka w końcu 2-go roku nie przechodzi zwykle jakich 300 wyrazów.

8) Od 3-go roku można już dbać o względną poprawność mowy dziecka, poprawiając jego wadliwe artykulacje, dopowiadając niedokończone przez niego zdania, podsuwając mu brakujące wyrazy i formy zawsze w duchu jego własnej mowy. Wtedy zaczyna się doniosła praca nad wyrobieniem poczucia językowego dziecka.

9) Dalsze kształcenie mowy dziecka w ciągu 4 do 7 r. wkracza już w zakres nauki o rzeczach.

10) Potężną dźwignią w rozwoju mowy dziecka staje się umiejętnie i w właściwym czasie przeprowadzona nauka czytania i pisania. Wyobrażenia językowe dziecka komplikują się, wzbogacają nowymi czynnikami: do wspomnień słuchowych przyłączają się wrażenia wzrokowe, z czuciem ruchowo-mięśniowym organów mównych kojarzą się wrażenia ruchów ręki i palców przy pisaniu. Wszystkie te czynniki kojarzą się w najróżnorodniejszy sposób między sobą i z wyobrażeniami z poza sfery języka (znaczenia wyrazów i zwrotów) oraz z pewnym nastrojem uczuciowym. Wytwarzają się nowe typy pamięci: słuchowej, wzrokowej, ruchowej i ich kombinacje. Określa się przyszły typ myślenia osobnika.

11) Nauka jednego z języków obcych, prowadzona metodą naturalną, w rozmowach i zabawie, stanowczo nie oddziałuje szkodliwie na rozwój mowy ojczystej, ani umysłu dziecka. Jestto wprost śmieszny przesąd... Naukę tę należy rozpoczynać nie wcześniej, jak po 5 roku, i przeprowadzić nie później jak między 7—14 rokiem, kiedy odpowiednie skojarzenia ośrodków mowy mogą się jeszcze z łatwością wytworzyć.

Strzeżmy się, żeby nie było po niewczasie! Pomyślmy ile łez, ile pracy, czasu i nakładu będzie wymagać bezowocnie — spóźniona nauka języków obcych, którą w właściwej porze zaniedbaliśmy ułatwić naszym dzieciom.

12) Wszystko to dotyczy dzieci normalnie rozwijających się. U dzieci z opóźnionym lub nieprawidłowym rozwojem mowy i umysłu stosunki układają się odmiennie. Niezbędne są w tym razie wskazówki lekarza specjalisty, jego umiejętne kierownictwo. Rzeczą rozumnych rodziców jest zapoznać się z książek z przypadającym im zadaniem. Niektóre prace więcej znanych specjalistów (u nas i zagranicą) wskazujemy w tym celu w bibliografii.

Literatura I. Wyczerpująca bibliografia przedmiotu przekraczałaby zakres niniejszego artykułu; ograniczamy się przeto do przytoczenia rzeczy najważniejszych, przeważnie nowszych. Mniej lub więcej dokładne wskazówki

o pracach, dotyczących mowy dziecka, jej rozwoju i stosunku do umysłu, podają w swoich rozprawach: Ament, Franke, Preyer („Dodatki“) i Trettien. Bibliograficzne dane z lat ostatnich zgromadzano skrzętnie w sprawozdaniach Gutzmanna H. i Amenta. I. Wyłącznie mowie dziecka poświęcone są następujące rozprawy: Aleksandrow „Dietskaja rzecz“. (Russkij filologiczeskij Wiestnik. 1883). Odbitka. Warszawa. 1885. 8-o 36. Próba opracowania mowy dziecinnej ściśle naukowo, ze stanowiska „lingwistyki“. Cenna praca, nosi na sobie wybitne piętno szkoły prof. Baudouina de Courtenay.—Ament Wilhelm: Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig, Wunderlich. 1899 8-o VII. 213. Sumienne, choć nie zawsze krytyczne opracowanie przedmiotu. Cenne bibliograficzne wskazówki. (7—28 str.).—Ament W.: Fortschritte der Kinderseelenkunde. 1895—1903. (Archiv für die gesamte Psychologie, II Bd. 4. H. 69—136, 1904. S. A. Leipzig, 1904 8-o. Zwłaszcza str. 119—127, 132, 134 i bibliografia 164—80. Nowe wydanie 1906.—Baudouin de Courtenay J.: Einige Beobachtungen an Kindern (Beiträge zur vergleichenden Sprachforschung. 1970. VI. 215—20) — Chamberlain Aleksander F. and Isabel C. Studies of a Child. The Pedagogical Seminary (Stanley Hall). 1904. vol. XI, no 3, and 4 pp. 264—91, 452—81; 1905. vol. XII no 4, pp. 435—52. Trzy artykuły: luźne spostrzeżenia nad córkami autorów; właściwości jęz. b. pouczające; brak opracowania.—Darwin Charles: A biographical sketch of an infant. (Mind, 1877. II. v. 285—94. Juli) W polskim opracowaniu w „Ate-neum“ tegoż r., t. III. 661—71. (Wrzesień).—Deville Gabriel: Notes sur le développement du langage chez les enfants. (Revue de linguistique. 1890. t. 23. p. 330—43; 1891. t. 24. pp. 10—42, 128—43, 242—57, 300—320). Ogółem 73 str.—Franke Dr. C.: Sprachentwicklung der Kinder und der Menschheit. (S. A. aus Reins „Encyclopädischem Handbuch der Pädagogik VI Bd. 751—95). Langensalza. 1899. 8-o 47. Pierwsza część (1—23) ma wartość kompilacyjną, jako zestawienie materiału; druga bez wartości naukowej. Obfita bibliografia (str. 44—47). — Egger Emile: Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants. Paris 1887. (5 éd.) 12-o 102. Rzecz napisana jeszcze w r. 1871; czytana na posiedzeniach Académie des sciences Morales et Politiques i wydana w jej rocznikach (1879). Zajmujące, ale nie naukowe. — Gheorgov I. A. prof.: Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewusstsein bei Kindern. (Archiv für gesamte Psychologie hrsg. von Meumann u. Wirth. 1905 Bd. V. H. $\frac{3}{4}$. 329—404). Osobiste spostrzeżenia nad dwójkiem dzieci bułgarskich i cenne zestawienia z literatury przedmiotu. — Grammont Maurice.: Observations sur le langage des enfants (Mélanges linguistiques offerts à M. Antoine Meillet. Paris Klincksieck, 1902 pp. 61—82. Rozprawka ta jest „istną perłą“, nie tylko w zbioru pamiątkowym Meilleta (jak to już zauważył prof. V. Henry, w Revue critique 1902, t. 54, p. 401), lecz i w literaturze o mowie dziecka; pomimo to prawie nieznaną pedologom. — Gutzmann H.: Fortschritte auf dem Gebiete der Erforschung der kindlichen Sprache in den Jahren 1898—1902. (Archiv für gesamte Psychologie. 1903 I Bd. Literatur 7—29). — Gutzmann H.: Die Sprache des Kindes und der Naturvölker. (Dritter internationaler Kongres für Psychologie in München. 1897, str. 434 i nast.). W nowym opracowaniu w „Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie u. Hygiene“. 1899. t. I, 28—40. — Idelberg H. A.: Die Entwicklung der kindlichen Sprache. Berlin, Walther. 1904 8-o VIII, 87. Toż samo p. t, Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung w Zeitschrift für pädagogische Psychologie etc. 1903. 5 Bd. H. $\frac{4}{5}$ u. 6. Rzecz bardzo metodyczna.—Kober Agathon.: Zur Philosophie der Kindersprache 2-te vermehrte Auflage. Grieben. Leipzig. 1890, 12-o, 96. Luźne, ciekawe zresztą, spostrzeżenia nad mową dzieci (tworzeniem i doбором wyrazów, ich odmianą i składnią), 19—40. Od str. 53 zbiór aforyzmów p. t. Gereimtes u. Ungereimtes.—Lindner Gustaw: Aus dem Naturgarten der Kindersprache. Ein Beitrag zur kindlichen Sprach u. Geistesentwicklung in den ersten vier Lebensjahren. Leipzig, Grieben, 1893, 8 o, VIII, 122 Trzy okresy rozwoju mowy dziecka (do lat 4) „fizyologiczny“,

(5—12), „logiczny“ (12—28) i „filologiczny“ (28—104). Tablica postępów mowy dziecka (112—22).—Lindner Gustaw: Neuere Forschungen und Anschauungen über die Sprache des Kindes. (Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1905 t. VII). — Meumann E.: Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. Leipzig, Engelmann 1902, 8-o, 69. (SA. aus Wundt's Philosophische Studien, 1902, XX, Bd. 152—214). Uzasadnienie przewodniej myśli nst. rozprawki. — Meumann: Die Sprache des Kindes. (Abhandlungen herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich VIII). Zürich, 1903, 8-o, 82. Najlepsze, jak dotąd, przedstawienie sprawy.—Ołtuszewski W.: Rozwój mowy u dziecka oraz stosunek tego rozwoju do jego inteligencji. Warszawa, 1896, 8-o.—Rzeznitzek. (Lehrer an d. Taubstummen-Anstalt): Zur Frage der psychischen Entwicklung der Kindersprache. Breslau, Aderholtz, 1899, 8-o, 35. — Schultze Fritzch. Die Sprache des Kindes. Eine Anregung zur Erforschung des Gegenstandes. Leipzig, Günther, 1880, 8-o, 44. Pierwotnie drukowane w czasopiśmie „Kosmos“ 1878, stanowi Nr. 10 zbioru „Darwinische Schriften“. Autor miał zamiar poświęcić „rozwojowi dziecka i jego mowy“ trzecią część swojego dzieła „Vergleichende Seelenkunde“ (Leipzig, Günther, 1892—97. I Bd. 1 u 2 Abth.). W wydanej natomiast: „Psychologie der Naturvölker“ (Leipzig, Veit C. 1900) rzeka się tego zamiaru (str. VI), poprzestając na pojedynczych zestawieniach własności jęz. dzikich ludów i mowy dziecka (65—102).—Sikorski Dr. „O rozwoju rjeczci u dietiej“. Jeżenedielnaja kliniczeskaja gazietą (Botkina). 1881, t. I, str. 637—48, 659—66. Nader cenne spostrzeżenia i uogólnienia. W francuskim opracowaniu (bez charakterystycznych przykładów oryginału) w „Archives de neurologie“, (Charcot), 1883, VI, 319—36. (Porówn. niżej). — Stumpf C.: Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes (Zeitschrift für pädagogische Psychologie etc. 1906, Nr. 6, t. III, 419—47).—Taine H.: „De l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine, w dziele: De l'intelligence. Paris, Hachette, 1878, t. I, 3-ed, 357—95, (357—83). Pierwotnie drukowane w „Revue philosophique“ 1876, t. I, pp. 5—23.—Tögel H. Dr.: 16 Monate Kindersprache. (Die Kinderfehler, Zeitschrift für Kinderforschung, 1904, X, Nr. 4, 5, 6. (156, 194, 246). Spostrzeżenie nad mową dziecka między 15—30 m. życia. Str. 260—61: Schematyczna tablica postępów mowy dziecka.—Trettien A.: W, Psychology of the Language Interest of Children. The Pedagogical Seminary (Stanley Hall). 1903, vol. XI, no 3, pp. 113—177. Wszzechstronne opracowanie kwestyi z obfitą bibliografią (174—77).

Literatura II. W dziełach z zakresu psychologii, zwłaszcza psychologii dziecka, a także w pracach z dziedziny językoznawstwa ogólnego, znajdujemy również mniej lub więcej cenne rozdziały (ustępy) o mowie dziecinnej: Baldwin J. M.: Mental development in the Child and the Race Methods and Process. New-York, 1895, 4-ed, 1899. Przekłady francuski (Nourry, 1897) i niemiecki (Ortmann'a 1898). Mianowicie: Wstęp, oraz rozdziały: o przewodzie prawej ręki (I, 4), o naśladowaniu ruchów i piśmie (I, 5), o wyrażeniach ruchowych (II, 7), o wspomnieniach wyrazów, o śpiewie i mowie wewnętrznej (III 14).—Calle, A. de la.: La Glossologie. Essai sur la science expérimentale du langage. I, Paris, Maisonneuve. 1881, 8-o. O mowie dzieci, 207—302; szerokie poglądy, ciekawe spostrzeżenia. — Compayré Gabriel: L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant. Paris, Hachete. 1893, 8-o, XXIV, 371. „Les premières émotions et leur expression (90—118), „La mémoire avant et après l'acquisition du langage“ (119—137). — Eber H.: Zur Kritik der Kinderpsychologie mit Rücksicht auf neuere Arbeiten. (Wundt's Philosophische Studien. 1886, t. XII, 587—628 (41). Rozbiór krytyczny prac Preyera, Pereza i Baldwin'a (o duszy dziecka).—Kirkpatrick E. A.: Fundamentals of Child Study. New-York. Macmillan C-o. 1903, 8-o, 385. Autor, który już dawniej pisał o mowie dzieci (w czasopiśmie „Science“ 1891: How Children learn to talk?), zajmuje się tu m. i. rozbiorem popędu naśladowczego dzieci przy mówieniu. Porówn. Sprawozdanie P. Szcówny w „Nowych Torach“ 1906, Nr. 5, str. 149—76, zwłaszcza 460—5. Lombroso Paola Carrara.: Saggi di Psicologia del Bambino, Prefazione di Ce-

sare Lombroso. Torino, 1894. Przekład polski Króla p. t. „Życie dziecka“. Warszawa, 1904. Mianowicie rozdziały: II, III i V (Mowa, giest, wyobrażenia dziecka, rysunki).—M o o r e Kathleen: Mental Development of a Child. The Psychological Review. Series of Monograph Supplements. Vol. I. Nr. 3, 1896, (October), 8-o, IV, 150.—N a u e s t e r, Dr.: Das Kind und die Form der Sprache. Berlin, Reuther. 1994, 8-o, 51. (Sammlung von Abhandl. aus d. Gebiete der pädagog. Psychologie hrsg. v. Ziegler u. Ziehen, VII, B. 7, H.). Mętnel!—P e r e z B. La psychologie de l'enfant (Les trois premières années). Paris, Baillière. 1882. 2-ed, 8-o, 348, 6-me d. 1902. Rozdział XI: „De l'expression du langage“, (276—308).—P r e y e r: Die Seele des Kindes. 5-te Auflage. Nach dem Tode des Verfassers bearbeitet u. Herausg. von K. L. Schaefer, Leipzig, Grieben. 1900, 8, 448. Pierwsze wyd. w 1881 r., h-ie z 1884 (o 487 str.), według którego cytujemy, 6-e z 1906.—R o m á n e s G. 2.: Mental evolution in Man. Origin of human faculty. New-York, 1889. Polski Jzreklad Dr. Hertzsa. Warszawa, 1897 8-o.—S i g i s m u n d Berthold, dr.: Ausgepählte Schriften. (Bibliothek Pädagogischer Klassiker, 39 Bd.), 1900. Zawiera m. i. w—82. Kind u. Welt. Die fünf ersten Perioden des Kinderalters (1856). 83—87 Das „Ich“ in der Kindersprache 1858), 98—93. Die Fragen der Kinder. (1859 10 znaczeniu tych prac, ob. wyżej.—S i k o r s k i j Dr.: Dusza rebionka. (Encyklopedij semejnawo wospitania. Petersburg, 1901. Zeszyt 30—32, 8-o, str. 104). Istniej, przekłady francuski i niemiecki. „O rozwoju mowy“ pobieżne uwagi na str. 67—72 (Porów. wyżej).—S t e i n t h a l H.: Abriss der Sprachwissenschaft. I Theil. Berlin, 1871—2 Aufl. 1881. O mowie dzieci (i zwierząt): 82—86, 116, 307—319, 324, 360, 382, 399—403, 409 i in.—S u l l y James.: Studies of Childhood. New-York. 1895. Przekład polski p. t. „Dusza dziecka“ P. Moszczeńskiej. Warszawa, 1901. (str. 122—72: „Mały lingwista“). — T i e d e m a n n's: Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern (nach „Hessischen Beiträgen zur Gelehrsamkeit u. Kunst v. J. 1787) Neue Ausgabe von U f e r. Altenburg, Bonde. 1897, 8-o. — W u n d t W.: Völkerpsychologie. I Bd. Die Sprache. Leipzig, Engelmann. 1900. (2-te Auflage. 1903). 1-er Theil. III Cap. 244—347. (O mowie zwierząt i dzieci). 2-er Theil. 7 cap. 6, 303—309. (Pierwotne formy jęz. i mowa dzieci).—T r a c y Fr.: The Psychology of Childhood. Boston. 1895. Przekład polski K. Króla z 5 wyd. p. t. „Wiek dziecięcy. Studya psychologiczne“. Warszawa, 1903, rozdz. V, str. 149—203. (Mowa).

Literatura III. Niezależnie od poprzednich wskazówek polecamy uwadze czytelników przystosowany do treści artykułu wybór prac naukowych (ogólnie przystępnych) o stosunku mowy do mózgu, o zбочeniach mowy u dzieci, błędach w mowie i piśmie, mowie wewnętrznej dzieci, przyswajaniu sobie języków, w ogóle o sprawach, które z natury rzeczy wypadło nam poruszyć w niniejszym artykule.—B a u d o u i n de Courtenay J.: „Język i języki (mowa ludzka). Językoznawstwo“. Wielka Encyklopedia powszechna ilustrowana. 1903. t. 33 str. 266—78. 278—96. O mowie dzieci, 294. (bibliografia!).—B a u d o u i n de Courtenay.: O pewnym stałym kierunku zmian językowych w związku z antropologią. (Odbitka z czasopisma „Kosmos“. 1899. IV—V) Lwów. 1899. 8°. Toż samo w późniejszym opracowaniu: po niemiecku: Vermenschlichung der Sprache. Hamburg. 1893 i po rusku (1904). —B a u d o u i n de Courtenay J.: Z patologii i embriologii języka. (Prace filologiczne, 1886. I. 14—58. 318—344). Drobiazgowo spostrzeżenia nad mową małegoletniego idioty. —B a w d e n, Heath. A study of Lapses. (The psychological Review. Series of Monograph Supplements, № 14. April. 1900). New York. 8° IV. 122. Teorya psychologiczna błędów językowych. Spostrzeżenia przeważnie nad dziećmi. —D a n t e c F. L.: Le mécanisme de l'imitation (Revue philosophique. 1899. t. 48. p. 337—82). Stosunek naśladownictwa do dziedziczności. Uwzględnia mowę dzieci. —F a m b r i Gabel: Psychologische Methodik für Unterricht fremder Sprachen. Hermannstadt, 1901. 8° 54. Próba zastosowania rezultatów patologii mowy do nauczania języków. —E r d m a n n Benno: Die Psychologischen Grundlagen der

Beziehungen zwischen Sprechen und Denken (Archiv für systematische Philosophie, 1896. II. 355 — 416; 1897. III 31 — 48. 150 — 73; 1901. VII. 147 — 176. 316 — 439 — 74. Wszechstronne oświecenie sprawy.—Uwzględnia mowę dziecka. Conradi E.: Psychology and Pathology of Speech development in the Child. The Pedagogical seminary (Stanley Hall) 1904 vol. XI no 3. pp. 328 — 80. Cenna rzecz, z wyczerpującą bibliografią (376 — 80).—Bernheim Ferd.: Les associations d'images verbales et l'aphasie chez les enfants. (Lancette française. Gazette des hôpitaux. 1900. NN 5 et 8. pp. 41—47. 73—79. — Freud Sigm. prof.: Zur Psychopathologie des Alltagslebens (Ueber Vergessen, Versprechen, Vergreifen...). Berlin Karger. 1904. 8° 92. Nowy przedruk z Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie Rd. X. H. 1. 1901.). Psychiczny mechanizm błędów. Wiele cennych spostrzeżeń nad mową dzieci. Gutzmann H.: Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Gesundheitslehre der Sprache.. Leipzig. 1894. 12° VIII 264. Oprócz higieny mowy dziecka (do wieku dojrzałości włącznie!) zawiera też szkic rozwoju mowy dziecka, stosunku mowy do mózgu (7 — 37).—Gutzmann H.: Ueber Wesen und Behandlung. der Sprachstörungen. (Die deutsche Klinik am Eingange des XX Jahrhunderts, VI. Bdn 1 Abtheil. Nervenkrankheiten. Berlin. Wien. 1902. v. str. 138—162).—Gutzmann H.: „Sprachstörungen des Kinderalters“. (Die deutsche Klinik im Eingange des XIX Jhunders. VII Bd. Kinderkrankheiten. 1903).—Gutzmann H.: Zur vergleichenden Psychologie der Sprachstörungen. Vorlesungen (Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1903. № 3 t. V. 161 — 78). Z dziedziny patologii i higieny mowy (dzieci).—Kraepelin: Ueber Sprachstörungen im Traume (Psychologische Arbeiten, 1906. t. V z. 1. str. 1 — 104), Ciekawe spostrzeżenia nad mową dzieci podczas snu.—Lemaitre. A.: Observations sur le langage intérieur des enfants (Archives de Psychologie pp. Flournoy et Claparède Genève, 1904. t. IV. p. 1 — 43). — Rozwinięcie i uzupełnienie spostrzeżeń autora ogłoszonych poprzednio 1902 r. w Lozannie p. t. „Le langage intérieur des enfants“ (Extrait de l'„Educateur“, 37-me année): O typach pamięci słownej u dzieci. — Liebmann Albert, dr.: Vorlesungen über Sprachstörungen 1 — 6 Hefte. Berlin, O. Coblenz 1901 — 6. 8°. O jankaniu i belkotaniu (1 i 2 zeszyt). O niemocie (3 z.). Trzepotanie (4). Tablice dla dzieci zacofanych i t. p. (5), VI zeszyt, szczególnie ważny dla wychowawców: „Kinder, die schwer lesen, schreiben und rechnen lernen“. (1906. 8° 122)—Manacéine, Marie de, dr.: Sur l'hérédité psychique: observations sur les enfants. (IV-me Congrès international de psychologie. Comptes rendus p. p. Janet, Paris, Alcan. 1901. p. p. 545 — 48). — Maupaté Dr.: Le langage chez les idiots. (Annales médico-psychologiques. 1901. t. XIV. 35 — 51. 225. 387 — 1902 t. XV. 230. 400). Rozbiór mowy idiotów, ze wstępem o rozwoju mowy dziecka w ogóle (str. 35 — 51). — Meringer R. u. Meyer K.: Versprechen u. Verlesen. Eine psychologische u. linguistische Studie. Stuttgart, Göschen. 1895. 8° XIV. 204. Pierwszy wyczerpujący traktat o błędach mowy (u dorosłych i dzieci). — Nogier A. dr.: Physiologie et Contribution à l'hygiène scolaire. Paris, Baillière. 1907. 12° 122. Treść, zajmująca zresztą, nieodpowiada tytułowi. Jestto przystępne, nieco ogólnikowe, przedstawienie psychicznego mechanizmu mowy z zastosowaniem do nauczania języków w szkole. — Ołtuszewski Wł.: O mowie i jej zбочeniach. Niemota, belkotanie, mowa nosowa, jankanie i t. d. oraz higiena mowy, Warszawa 1906. 8° 437. Zestawienie, uporządkowanie i uzupełnienie treści licznych prac dawniejszych autora w tym samym przedmiocie. — Ołtuszewski Wł. Psychologia oraz filozofia mowy. Warszawa. 1899. 8° 104. Porówn. „Przegląd filozoficzny” 1899. t. II z. 3. str. 100 — 113 (sprawozdanie) i t. II. str. 127 — 33 (polemika). — Pedersen: Experimentelle Untersuchungen der visuellen und akustischen Erinnerungsbilder, angestellt an Schulkindern (Archiv für gesamte Psychologie. 1905. IV. 4 p. p. 521 — 34). Spostrzeżenia nad typami pamięci słownej u dzieci. Porówn. Lemaitre i Saint Paul. — Probst M. dr.: Gehirn und Seele des Kindes. [Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie hrsg. von Ziegler u. Ziehen, VII Bd. 2 u 3 H.]

Berlin, 1904. 8° IV 148. — Rosenbach, O.: Das Ticktack der Uhr in akustische- und sprach-physiologischer Beziehung. (Zeitschrift für Psychologisches Physiol. der Sinnesorgane, 1904. XXX III. H. 1/2. Dla czego stuk zegara odczuwamy, jako dźwięk: tik-tak (a nie odwrotnie)? Porów. wyżej. — Sachs H.: Gehirn und Sprache. (Grenzfragen des Nerven- und Seelens. Einzel-Darstellungen für Gebildete aller Stande.) Wiesbaden, 1905. 8° 128. — Saint-Paul G. Dr.: Le langage intérieur et les paraphrasies (La fonction endophasique). Paris, Alcan. 1904. 8° 316. Ciekawe badania nad typami mowy wewnętrznej (z zastosowaniem do nauki języków). — Sante de Sanctis. La mimica del pensiero. Studj ericerche, Milano, Sandron, 1904. 8° 210. O mimice dzieci normalnych i niedorozwiniętych, str. 78—93, 135—196. Istnieje także przekład niemiecki tej pracy. — Schädle: Das Sprechlernen unserer Kinder. Nach seinen Entwicklung dargestellt... Leipzig, Brandstetter, 1905. 8° 132. Zawiera rady i wskazówki dla rodziców, nauczycieli, freblanek i wogóle otoczenia małego dziecka. — Sollier, dr.: Evocation motrice d'une image verbale auditive perçue avant le développement du langage. (Bulletin de l'Institut général psychologique. Paris, 1905, 5 année, N° 3 p. p. 277—280). — Treitel, L.: Ueber Sprachstörung und Sprachentwicklung (Jolly's Archiv für Psychiatrie, 1893. t. 24. z. 2. str. 578—611). Spostrzeżenia nad mową dzieci w „ogródkach dziecięcych“ w Berlinie. — Weber Ernst, dr.: Ursachen und Folgen der Rechtshändigkeit. Halle, Marhold, 1905. 8° 116. Doniosłość uczenia dzieci pisanja obu rękoma (i lewą także!) dla równomiernego rozwoju obudwu półkul mózgowych i zachowania mowy na wypadek prawostronnego porażenia. Wykład przystępny. — „Przegląd pedagogiczny“. 1882—1905.: Dzieje wydawnictwa oraz spis rzeczy i autorów. Opracowali A. Białowiejski, A. Jaczynowski, E. Knopeczyński, K. Król, F. Łagowski i A. Szcycówna. Warszawa 1907. Czytelnik znajdzie tu cenne wskazówki co do literatury krajowej o mowie dziecka: o pracach Dawida, Ołtuszewskiego, Moszczeńskiej, Szcycówny, Wernica i innych.

Karol Appel.



Inne prace tegoż autora (K. Appela):

- O gwarach ludowych polskich. 1879. str. 16.
O języku sraropolskim. 1880. str. 35 i 20.
O narzeczu białoruskiem. 1880, str. 28.
Słownik ludowy w językach słowiańskich. 1880. str. 10.
O nowszych pracach o języku polskim (1880—91). str. 36.
O najnowszym psychologicznym kierunku językoznawstwa. 1881. str. 61.
[Rozbiór szczegółowy w *Revue philosophique* (Ribot). 1882. t. 12 str. 550—57].
Ogólne zagadnienia językoznawstwa. 1886. str. 24.
Nowsze prace o języku francuskim. (1886—90). str. 18.
„Język francuski“ w *Poradniku dla samouków*, 1899, cz. II str. 92—111.
„Francuski (język)“ w *Wielkiej Encyklopedyi ilustrowanej*, t. 23. str. 82—87.
Z dziedziny psychologii mowy. Rozbiory i sprawozdania w *Przeglądzie filozoficznym*. 1897—1907.
Rzecz z powodu „Psychologii oraz filozofii mowy“ dr. Ołtuszewskiego. 1899. str. 14.
„Wspomnienie o Janie Karłowiczu“, w książce zbiorowej: *Życie i prace J. Karłowicza*. 1904. str. 60—66.
Montaigne, jako pedagog, w *Encyklopedyi Wychowawczej*. 1907, t. 7.
W sprawie nauczania języków obcych, w „*Szkole polskiej*“. 1907.
Wspólnie z prof. **Ad. Ant. Kryńskim** opracowany: *Przegląd bibliograficzny prac naukowych o języku polskim*. Odbitka z „*Prac filologicznych*“ 1886. str. 183.

Przygotowują się do druku:

Psychiczny mechanizm mowy. Studium z dziedziny psychologii i językoznawstwa.

Wykłady, wygłoszone 1906/7 r. a. na „Kursach Naukowych“ T. K. N. w Warszawie:

- 1) Wstęp do językoznawstwa ogólnego.
- 2) O języku francuskim.

Połączone Biblioteki WFIS UW, IFIS PAN i PTF

P.11657



1901165700000