
Recenzje

Reviews

Ewa Czaplewska, *Rozumienie pragmatycznych aspektów wypowiedzi przez dzieci ze specyficznym zaburzeniem językowym – SLI*, Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2012

Rozprawa Ewy Czaplewskiej jest monograficznym ujęciem kompetencji i sprawności pragmatycznej dzieci z opóźnieniem rozwoju mowy o charakterze „alalii” – w ostatnich latach upowszechnia się amerykańska nazwa tego zjawiska – SLI. Autorka prezentuje obraz kompetencji i sprawności pragmatycznych w aspekcie rozwojowym – bada ich narastanie w okresie od czwartego do siódmego roku życia.

Warto na wstępie podkreślić, że jest to w polskich badaniach psycholingwistycznych pierwsza tego rodzaju próba opisu zjawiska, zakrojona szeroko i realizowana za pomocą głęboko przemyślanych metod badawczych. Tę właściwość rozprawy Ewy Czaplewskiej muszę, kierując się rzetelnością recenzenta, podkreślić szczególnie. Wystarczająca jest też empiryczna baza interpretacji naukowej autorki: stanowią ją zachowania językowe 132 dzieci z diagnozą SLI oraz ponad 180 dzieci uznanych przez autorkę za osoby z prawidłowym rozwojem mowy. Zachowania te uzyskała metodą eksperymentalną za pomocą czterech narzędzi, które sama skonstruowała i które, zgodnie z jej przekonaniem, pozwalają docierać do pewnych komponentów sprawności pragmatycznej.

Dobór dzieci do grupy eksperymentalnej jest dalece przemyślany, a jego kryteria wynikają z wiedzy na temat opóźnionego rozwoju mowy, jaką autorka zdobyła, zapoznając się szczególnie z literaturą amerykańską.

Niewątpliwie zasługą Ewy Czaplewskiej była osobista diagnoza 76 dzieci (56 osób diagnozowali inni specjaliści) dokonana na podstawie siedmiu kryteriów „włączających” do grupy dzieci z SLI oraz ośmiu kryteriów „wyłączających” z tej grupy. Opisane postępowanie diagnostyczne świadczy o kompetencji autorki rozprawy w obszarze badawczym zjawiska, zwanego w logopedii „opóźnieniem rozwoju mowy”. Mieści się w nim ogromna różnorodność przypadków zaburzeń, które należy z SLI wykluczyć. Taką diagnozę różnicową autorka przeprowadziła wiarygodnie.

Jednak dwa kryteria „wyłączające” (s.174) budzą wątpliwości recenzenta: „zbyt niski poziom rozumienia mowy” oraz „patologiczne środowisko wychowawcze”. Obydwa kryteria w kontekście opóźnień mowy są niejasne, a autorka posługuje się nimi intuicyjnie. Nie ma bowiem w tym względzie ani sensownych badań, ani precyzyjnych narzędzi oceny. Jest być może tak, że są dzieci z SLI, które dalece w jakiś sposób nie reagują na wypowiedź, co nie znaczy, że jej nie potrafią zrozumieć. Ciągłe też nie umiemy opisać relacji między stanem języka, a „patologią” środowiska społecznego.

W organizowaniu grup badawczych wyraźnie ujawniają się psychologiczne kompetencje autorki. Liczba dzieci jest wystarczająca do interpretacji statystycznych, a wiek wyznaczył trzy grupy badawcze: dzieci czteroletnie, pięcioletnie i sześcioletnie. Postępowanie badawcze we wszystkich grupach odbyło się według takich samych scenariuszy.

Zamierzeniem konstruktorki opisanych badań była interpretacja procesu rozumienia wypowiedzi przez dzieci z SLI na tle możliwości dzieci z prawidłowym rozwojem mowy. I znowu w tym miejscu recenzent musi wyrazić satysfakcję. Nie znam drugiej rozprawy w literaturze polskiej, która by z takim namysłem opisywała proces rozumienia wypowiedzi, choć do różnych kroków badawczych, a szczególnie do interpretacji opisywanych zjawisk, recenzent w dalszej części opinii zgłosi zastrzeżenia.

Autorkę rozprawy interesowały szczególnie następujące problemy:

1. Rozumienie dyrektyw.
2. Wpływ kontekstu i sytuacji na rozumienie wypowiedzi.
3. Rozpoznawanie werbalnych i niewerbalnych znaków emocji.
4. Rozpoznawanie znaczeń niesionych przez niektóre gesty.
5. Poziom „teorii umysłu”.
6. Relacja między rozumieniem aktów pragmatycznych a poziomem sprawności językowej.
7. Rozwój sprawności pragmatycznej dzieci w wieku od 4 do 6 lat.

Wobec tak rozległej i wielce złożonej problematyki, badania pojedynczej osoby mogą mieć tylko charakter orientacyjny. Nie da się bowiem wysnuć nawet prawdopodobnych wniosków z interpretacji dwu prób uwzględniających wpływ kontekstu na rozumienie wypowiedzi. Uwaga ta dotyczy zresztą wszystkich zadań podjętych w badaniach. Nawet w najbardziej rozbudowanym narzędziu służącym do badania perswazji (narzędzie „Kosmita”) autorka posłużyła się osiemnastoma jednorodnymi poleceniami, bo z wbudowanym komponentem działania. A same akty działania niosą ze sobą ogromną komplikację semantyczną, o czym zaświadcza rozbudowana w lingwistyce i filozofii języka literatura przedmiotu. Niezwykle szerokiej refleksji językoznawczej i logicznej doczekał się wpływ kontekstu na semantykę zdań i wypowiedzi. Swoistym, jednym z najważniejszych problemów w teorii języka są emocje, ich przejawy i sposoby wyrażania. Prawdziwe problemy emocji niewiele mają wspólnego z odgadywaniem znaczenia wieloznacznych schematów graficznych (ikoniek), którymi posługuje się autorka w rozprawie.

Psycholingwistyczna projekcja autorki zawarta w tej rozprawie jest tylko pilotażem badawczym. Sądzę, że ograniczenie się do jednego, a nawet dwu aspektów badawczych i poszerzenie refleksji o osiągnięcia lingwistyki i filozofii języka przyniosłoby znacznie większe korzyści dla opisu zjawiska.

Oceniana rozprawa utwierdza mnie jednak w przekonaniu, że psycholingwistyka, traktująca skomplikowane problemy językowe z ogromnym uproszczeniem, wnosi wymierne metody weryfikowania istotności sądów teorii lingwistycznych. Jest nadzieja, że tak dalece różnorodne metody opisu zjawisk językowych spotkają się w obszarze badań logopedii z pożytkiem dla postępowania logopedycznego.

Dla każdego z wyznaczonych przez Ewę Czaplewską i wymienionych w recenzji problemów teoretycznych autorka opracowała stosowne narzędzia i opatrzyła je w instrukcje postępowania badawczego. I tak np. najbardziej rozbudowane narzędzie pozwalające oceniać rozumienie „dyrektyw bezpośrednich i pośrednich”, czyli poleceń i sugestii, zawiera 18 przykładów ilustrujących niektóre akty mowy. Do każdego z nich autorka dołączyła zasadę oceny zachowań dziecka. Okazuje się, że przypisywanie punktów poszczególnym interpretacjom dziecięcym jest dalece dowolnym zabiegiem badacza. I tak np. zachowanie wymuszone prośbą o informację: „Jak masz na imię” (s. 195) ocenione zostało na trzy punkty, jeśli dziecko wypowiedziało swoje imię, a na dwa, jeśli wypowiedziało imię i nazwisko, choć imię i nazwisko jest forma stereotypową, funkcjonującą w świadomości jako jeden znak.

Zachowanie wymuszone prośbą: „Pobaw się ze mną” (s. 199) ocenione zostało na trzy punkty, jeśli dziecko odpowiedziało „Pobawię się”, ale już na dwa punkty, jeśli odpowiedziało: „Dobrze, ale nie wiem w co”. Jasne jest, że odpowiedź druga jest semantycznie bardziej skomplikowana, bo umysł dziecka wskazuje na ograniczenia tej sytuacji i domaga się poszerzenia danych. Podobnie

ocenia autorka zachowanie wymuszone poleceniem: „Narysuj mi słoneczko” (s. 198): trzy punkty jeśli dziecko rysuje słoneczko lub mówi: „Narysuję słoneczko”, a dwa punkty jeśli mówi: „Dobrze”. Pytanie: „Ciekawe, co masz w szafie?” (s. 238) wymusza zachowania, które autorka ocenia akurat odwrotnie niż zachowania wymuszone poprzednimi poleceniami („Pobaw się ze mną.”, „Narysuj mi słoneczko.”). Trzy punkty, jeśli dziecko otwiera szafę, albo mówi: „Bym pokazała”, a dwa punkty, jeśli mówi: „Ubrania, rzeczy, ciuchy”.

Oczywiście tego typu dowolność musi wpływać na interpretacje ilościowe, które w badaniach autorki przesądają o ich istocie. Uzyskane wyniki stanowią jednak wartość badawczą – czynią sądem pewnym intuicyjne przypuszczenia, że komponenty zachowań dialogowych nie tworzą zasadniczej różnicy w możliwościach dzieci z SLI i dzieci z prawidłowym rozwojem mowy. Należy przypuszczać, że możliwości te zdecydowanie się rozchodzą dopiero w procesie budowania i rozumienia wypowiedzi narracyjnych.

Teoretyczne tło badań autorki dotyczy jej projekcji języka, zachowań językowych i pragmatyki oraz perspektywy opisu alalii – zaburzenia mowy, które w badaniach podjęła i dla opisu którego wprowadziła aparaturę pojęciową wypracowaną przez amerykańską psycholingwistykę. Rzeczywiście, projekcja amerykańska zaburzenia jest obrazem szerokim, o wnikliwej interpretacji, choć w zupełności pomija europejskie doświadczenia w tej sprawie. Autorka zbyt nieśmiało próbuje do tej projekcji włączyć rodzime osiągnięcia.

Doceniam ten rozdział ze względu na jasność wyводу i syntetyczny sposób ujęcia ciągle tajemniczego w swej genezie zjawiska. Autorka wnikliwie prezentuje dyskusje na temat ewentualnych przyczyn SLI i umysłowych możliwości dziecka dotkniętego zaburzeniem czynności, które prowadzą do opóźnienia rozwoju mowy.

Czytelnik obeznany z rodzimą i europejską tradycją interpretacji alalii, ze zdziwieniem odbiera jednak amerykański termin „specyficzne zaburzenia językowe”, niosący sugestie, że inne zaburzenia mowy nie są z jakichś powodów „specyficzne”. Ale psycholingwistyka nieustannie posługuje się metaforycznymi określeniami zjawisk, a następnym dowodem na takie właśnie ujmowanie sprawy jest termin „teoria umysłu” na oznaczenie niektórych tylko czynności, będących indeksami umysłowego funkcjonowania człowieka.

Poglądy Ewy Czaplewskiej na temat języka, kompetencji komunikacyjnej i pragmatyki językowej muszą budzić sprzeciw czytelnika wprawionego w interpretacji teorii lingwistycznych. Wątpliwości zresztą pojawiają się niemal zawsze w kontekście polskich prac z zakresu psycholingwistyki, które wybiórczo traktują tezy teorii lingwistycznych, mieszają metodologie kierunków badawczych, nie dostrzegają osiągnięć rodzimej lingwistyki, która przecież jest wyspecjalizowana w badaniu języka fleksyjnego i swoistych społecznych kontekstów użycia języka. Oto uwagi recenzenta zarysowane w trakcie czytania rozprawy.

1. Wątpliwości budzi swoiście traktowane pojęcie „kompetencji komunikacyjnej”. Trudno doprawdy zorientować się, czym dla autorki jest kompetencja komunikacyjna i w jakiej relacji do tego pojęcia pozostaje kompetencja pragmatyczna. W swoim postępowaniu badawczym Ewa Czaplewska, nie wdając się w uzasadnienia, obrała do interpretacji intencje działania i intencje emocji (w dwu procedurach badawczych: rozumienie wypowiedzi, mierzone zresztą tylko ich skutecznością, co jest częścią rozumienia oraz rozpoznawanie sytuacji na zasadzie „teorii umysłu”). Czytelnik nie dowiaduje się jakie jeszcze komponenty wchodzi w skład pragmatyki i dlaczego „kompetencja pragmatyczna” jest wbrew teoriom socjolingwistycznym synonimem „kompetencji komunikacyjnej”.

Nie dostrzega autorka osiągnięć socjolingwistyki, która pojęcia te różnicuje i interpretuje jasno. Wydziela ostro poszczególne składniki obydwu kompetencji. Z ustaleń Ewy Czaplewskiej nie dowiadujemy się, czy pragmatyka dotyczy tylko „kompetencji” czy też dotyczy również „realizacji” wypowiedzi, a podział na kompetencję i realizację należy do najważniejszych osiągnięć lingwistyki XX wieku.

Obstają wbrew opinii autorki (s. 42) przy swoim rozumieniu pragmatyki, łączącym tę sferę zachowań językowych z intencją, jej rodzajami i sposobami realizacji, która ostro różnicuje pojęcie „kompetencji komunikacyjnej” i „kompetencji pragmatycznej”. Ta ostatnia jest tylko częścią kompetencji komunikacyjnej i odznacza się jasno uchwytnymi składnikami. Za takim stanowiskiem przemawia filozofia języka i jej osiągnięcia w rozstrzygnięciu problemów intencji. Nie jest prawdą, że intencja z trudem daje się segmentować na klasy zjawisk (s. 37).

2. Wydaje się, że w terminie „komunikacja interpersonalna” tkwi tautologia. Komunikat (nośnik intencji) bowiem jest zawsze przekazem kierowanym do kogoś. W niektórych wypadkach może być kierowany do nadawcy, ale wówczas nadawca staje się odbiorcą.

3. Myli się autorka, twierdząc za M. Bugajskim, że schemat komunikowania H. Lasswella jest w interpretacji tego zjawiska przywoływany najczęściej. Autorka, psycholog z wykształcenia, nie powinna odbierać pierwszeństwa K. Bühlerowi. Nieprawdą też jest, że formułę interakcyjną: „kto, do kogo...” wymyślił H. Lasswell. Znana jest od czasów starożytnej retoryki.

4. W terminie „intencje komunikacyjne” (s. 247, 272) także zawarta jest tautologia. Bo jakie mogą być jeszcze intencje?

5. Funkcjonująca do niedawna powszechnie konstrukcja „językowy obraz świata” nastęrcza trudności interpretacyjne, które nie dają się rozwiązać, bo jakież jeszcze może być obraz świata i jak go można ujmować inaczej, niż poprzez język? Same doznania zmysłowe nie są obrazem. Stają się obrazem z chwilą ich umysłowej interpretacji, której dokonujemy poprzez język. Zatem każda interpretacja doznań jest „obrazem językowym”. Pojęcie „językowy obraz świata” jest synonimem wyrażenia „interpretacja świata”, ale w przeciwieństwie do tego właśnie wyrażenia wprowadza zamęt myślowy, sugerując, że może być jeszcze jakiś inny obraz, niejęzykowy. Z pewnością uprawnione jest pojęcie „obrazy świata budowane przez różne języki”.

6. Nie da się uzasadnić tezy, że z jakichś powodów dzieci z SLI „znacznie rzadziej spotykają się z gestami” (s. 271). Z badań nad zaburzeniami mowy wynika zupełnie odmienna refleksja: im trudniej jest o słowo, tym łatwiej o zachowania gestowo-mimiczne.

7. Autorka traktuje jako synonimy następujące pary pojęć: komunikacja językowa – komunikacja niejęzykowa oraz komunikacja werbalna – komunikacja niewerbalna (s. 23). Tylko drugi układ pojęć jest prawdziwy. „Komunikacja niejęzykowa” nie jest możliwa. Człowiek zawsze posługuje się jakimś językiem lub jego namiastką.

Alalia – skomplikowane zjawisko opóźnienia rozwoju mowy – uzyskała w polskiej literaturze nową, eksperymentalną perspektywę opisu. Książka Ewy Czapplewskiej jest trzecim opracowaniem monograficznym tego zjawiska (po pracach Zofii Kordyl i Urszuli Parol). Jest to bez wątpienia dopiero początek drogi badawczej nad jego tajemnicą.

Stanisław Grabias

Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego
Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin