

URSZULA JĘCZEŃ

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
Katedra Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-7322>

Kreatywne a schematyczne operowanie wiedzą na przykładzie definicji kognitywnej

Creative and Conventional Use of Knowledge Exemplified by a Cognitive Definition

*Język i wiedza pozajęzykowa wzajemnie się dopełniają,
a pominięcie któregoś z tych komponentów stworzy interpretację,
jeśli w ogóle stworzy, niepełną.*
(Tokarski 2014, s. 24)

STRESZCZENIE

Głównym celem niniejszego artykułu jest pokazanie miejsca definicji kognitywnej w opisie poznawczych i językowych możliwości dzieci w starszym wieku szkolnym (15–18 lat) w normie intelektualnej oraz z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim. W artykule odwołano się do metodologii kognitywnej, ponieważ – zdaniem autorki – wzajemne relacje między procesami poznawczymi a językiem kognitywności akcentują w sposób szczególny. W artykule zwrócono uwagę na najważniejsze przyczyny powodujące problemy w konceptualizacji struktur pojęciowych w grupie osób niepełnosprawnych intelektualnie, takie jak: zaburzony rozwój procesów poznawczych, ubogi zasób doświadczeń i interakcji społecznych, brak oryginalności skojarzeń i znikomy wpływ wyobraźni. Podobieństwa i różnice w sposobach tworzenia definicji zostały pokazane na przykładzie wyrazu „deszcz”.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, definicja kognitywna, twórcze i schematyczne operowanie wiedzą.

SUMMARY

The main goal of the present article is to show the place of cognitive definition in the description of the cognitive and linguistic abilities of older schoolchildren (aged 15–18) both intellectually

normal and diagnosed with a mild intellectual disability. The article refers to the cognitive methodology because – the author believes – mutual relationships between cognitive processes and language are emphasized by cognitivists in a special way. The study highlights the important causes of problems in the conceptualization of conceptual structures in the group of intellectually disabled persons, such as: the disturbed development of cognitive processes, very limited amount of experiences and social interactions, lack of originality of associations and negligible influence of imagination. Similarities and differences in different ways of creating definitions were shown using the example of the word *deszcz* (rain).

Key words: mild intellectual disability, cognitive definition, creative and conventional use of knowledge

WPROWADZENIE

Przedmiotem artykułu jest wskazanie miejsca definicji kognitywnej w opisie poznawczych możliwości młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie¹ w zestawieniu z możliwościami osób bez zdiagnozowanych deficytów poznawczych. Sposób porządkowania indywidualnych doświadczeń w pojęcia, wpływ wiedzy, wyobraźni oraz uboższy niż norma rozwojowa przewiduje zasób leksykalny będą decydowały o charakterze tychże definicji. Z kilku względów operacja porządkowania doświadczeń i różne formy operowania wiedzą przez osoby niepełnosprawne intelektualnie zasługuje na baczniejszą uwagę².

Po pierwsze, dlatego że poziom rozwoju procesów poznawczych, zarówno tych najbardziej złożonych: mowy i myślenia, jak i tych podstawowych: funkcji percepcyjno-motorycznych, pamięci i uwagi jest znacząco niższy u osób o obniżonej sprawności umysłowej niż u osób zdrowych. Osoby niepełnosprawne intelektualnie mają trudności w przekazywaniu swoich myśli za pomocą słów, a ubogi zasób słownictwa pozwala im porozumiewać się z najbliższym otoczeniem jedynie w zakresie podstawowych spraw życia codziennego³. Opisane braki z pewnością wpłyną na sposób porządkowania wiedzy i strukturę pojęć.

Po drugie, zgodnie ze stanowiskiem współczesnej psychologii i pedagogiki specjalnej rozwój aktywności poznawczej każdego dziecka jest zjawiskiem społecznym, gdyż następuje on dzięki wzajemnym interakcjom dziecka i osoby do-

¹ Autorka ma na myśli osoby z diagnozą lekkiego stopnia niepełnosprawności intelektualnej (LNI)/lekkiego upośledzenia umysłowego.

² Zdaniem autorki artykułu bardzo trudno jest czynić podsumowania na temat możliwości językowych i komunikacyjnych osób z NI, ponieważ termin „oligofazja”, oznaczający zaburzenia mowy w oligofrenii, jest bardzo szeroki i „nie oddaje całej skali problemów językowych i komunikacyjnych” (por. Wątopek 2014, s. 51). Nawet w grupie osób z LNI rozpiętość problemów jest bardzo duża, a jedyną cechą łączącą tych ludzi jest iloraz inteligencji 69-55 (skali D. Wechslera).

³ Szeroko na ten temat w opracowaniach m.in.: Tadeusza Gałkowskiego (1979), Alicji Rakowskiej (2003), Alicji Maurer (1988), Zbigniewa Tarkowskiego (1999, s. 489-495), Mirosława Michałika (2006), Katarzyny Kaczorowskiej-Bray (2017).

roslej. Tylko dzięki tym wymianom następuje przyrost i różnorodność doświadczeń. Ponadto, jak pisze Stanisław Grabias, „akt komunikacji jest przekazem wiedzy o sobie i o świecie. [...] Analiza zachowań komunikacyjnych pozwala dotrzeć logopedzie do samych intencji i do sposobów ich realizacji” (2019, s. 318). Z literatury poświęconej oligofazji wynika, że udział dzieci i osób dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie w sytuacjach społecznych jest ograniczony, zatem różnorodność zachowań językowych tych osób jest zdecydowanie mniejsza i mniejszy jest ich багаż doświadczeń społecznych.

Po trzecie, ze względu na fakt, że osoby niepełnosprawne intelektualnie mają zawężony repertuar sytuacji społecznych, w których uczestniczą, budują swoje wypowiedzi w kodzie ograniczonym⁴. Powstający w takich warunkach tekst jest ściśle powiązany z sytuacją, zdania są proste, zwykle eliptyczne, zaś ich zrozumienie wymaga często znajomości kontekstu sytuacyjnego (por. Grabias 2019, s. 52). Zdaniem Stanisława Grabiasa „indywidualizacja zachowań (językowych) wzrasta wraz z rozszerzaniem się uczestnictwa w życiu społecznym: im szersze uczestnictwo, tym większa możliwość wyboru środków językowych i mniejsza przewidywalność zachowań” (tamże, s. 263). Należy zaznaczyć, że oba rodzaje kodów: rozwinięty i ograniczony, są tak samo potrzebne w różnych sytuacjach życia codziennego, bowiem „skuteczność komunikacji w dużej mierze zależy od umiejętności dostosowania konkretnej wypowiedzi do partnera, sytuacji i celu rozmowy” (Wątołek 2014, s. 28).

Po czwarte, skoro w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim rzadko wykrywane są uszkodzenia OUN i nieprawidłowości genetyczne, zaś za główną przyczynę opóźnień/zaburzeń w nabywaniu umiejętności poznawczych, społecznych i językowych uznaje się niekorzystny „układ środowiskowo-kulturowy” (tamże, 59) oraz niewydolność wychowawczą rodziców, zatem rozwój i kształtowanie się procesów poznawczo-językowych będzie zaburzony (mniejsza wiedza o świecie i nieharmonijny rozwój mowy).

Po piąte wreszcie, biorąc pod uwagę powyższe uwarunkowania rozwoju poznawczego, językowego i społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną możemy stwierdzić, że wydobyte z ich wypowiedzi definicje kognitywne danego zjawiska będą ubogie i zbyt ogólnikowe (niejasne, mało spójne) bądź rozwlekłe

⁴ Różnice pomiędzy kodem ograniczonym a rozwiniętym zostały opisane przez Basila Bernsteina (1980) oraz Stanisława Grabiasa (1997 i późniejsze). Basil Bernstein pisał o zależnościach pomiędzy: sytuacją materialno-bytową, częstością interakcji, rozwojem językowym a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów. Udowodnił tym samym, że istnieje wyraźny związek pomiędzy różnymi sposobami wypowiedzania się a osiągnięciami szkolnymi dzieci. Na temat zachowań językowych osób niepełnosprawnych intelektualnie w kontekście socjolingwistycznej teorii kodów Bernsteina pisała Dorota Krzezińska (2012), zaś Agnieszka Wątołek (2014) przywoływała koncepcję kodów, omawiając m.in.: przyczyny niepowodzeń w nabywaniu kompetencji językowej dzieci w normie oraz niepełnosprawnych intelektualnie.

i przesadnie analityczne. Z pewnością nie będą to teksty oparte na „kreatywnym użyciu słowa”, ponieważ takie posługiwanie się językiem wymaga „świadomości” lub choćby „wycucia konwencji, gdyż kreatywne użycie słowa jest budowane na znaczeniach skonwencjonalizowanych i pozostaje zawsze w jakiejś do nich relacji” (Filar 2016, s. 48). Schematyczność i kreację można uznać za dwa bieguny ludzkiej aktywności językowej i poznawczej (tamże) lub potraktować je jako punkty na skali pewnego kontinuum.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Język stanowi jedno z podstawowych narzędzi poznawania świata⁵. Dzieci prawidłowo rozwijające się, obdarzone zdrowym mózgiem i słyszące, przyswajają sobie system językowy, bogacą słownictwo oraz nabywają nowe struktury gramatyczne mniej więcej do 6. roku życia⁶ (por. m.in. Borowiec 2014, s. 9; Grabias 2015, s. 17). To właśnie język pozwala uporządkować bogactwo i zmienność otaczających zjawisk, zinterpretować rzeczywistość oraz poznać i zasymilować otaczający świat.

Ścieżki poznania mogą też przybierać różne (nie tylko językowe) formy. Twierdzenie Jeana Piageta⁷ (1966), iż użycie przez dziecko słowa poprzedzone jest gromadzeniem przez nie doświadczenia dotyczącego tego wycinka rzeczywistości, do którego słowo to się odnosi, znalazło potwierdzenie w badaniach współczesnych⁸.

Badania na temat organizowania i wyrażania w języku wiedzy o świecie dotyczą problematyki relacji, jaka istnieje między procesami poznawczymi a ję-

⁵ Współczesne koncepcje oscylują pomiędzy determinizmem poznawczym a determinizmem językowym. Wydaje się, że „samo pytanie o istnienie zależności pomiędzy kompetencją poznawczą i językową utraciło swój pierwotny sens, bo skoro pojmujemy dziś człowieka jako niepodzielną całość biopsychiczną (myśl jest ucieleśniona - zdaniem kognitywistów – U.J.), nie możemy zanegować zachodzących w nim procesów. Powinniśmy raczej zapytać, jakie argumenty przemawiają za względną odrębnością, a jakie za integralnością mowy i myślenia” (Wątopek 2014, s. 39).

Autorka artykułu przyjmuje założenie o nierozzerwalnym związku języka ze światem ludzkich pojęć, doświadczeń i szeroko rozumianą kulturą (zob. też Filar 2016, s. 45-59). Ward Goodenough w pracy z 1964 roku napisał: „Kultura [...] jest formą tego, co ludzie przechowują w swoim umyśle, ich modeli postrzegania, kojarzenia i interpretacji świata” (za: Buchowski, Burszta 1993, s. 13).

⁶ Z badań Heleny Borowiec (2014) wynika, że rozwojowa norma porządkowania doświadczeń ustala się około 10. roku życia.

⁷ Jean Piaget (twórca epistemologii genetycznej) opowiadał się za oddzieleniem rozwoju umysłowego od językowego. Twierdził on, że mowa kształtuje się na bazie wcześniejszych osiągnięć poznawczych.

⁸ Na uwagę zasługują badania: Dana I. Slobina (1980, oryg. 1971), Katherine Nelson (1974), Melissy Bowerman (1973).

zykiem, myśleniem a mową⁹. Zdaniem Eleanor Rosch (1978) poznawczy charakter języka najlepiej ujawnia się w słownictwie, które w sposób właściwy każdemu językowi kategoryzuje świat. W ujęciu językoznawców, na przykład Jerzego Bartmińskiego (1990), reprezentacja semantyczna słowa eksplikuje cechy powtarzalne, typowe, przybierające postać wiązki elementów semantycznych, które w sposób naturalny występują w naszym codziennym doświadczeniu. Rozważania językoznawców idą jeszcze dalej, w kierunku „otwartego rozumienia znaczenia” (m.in.: Tokarski 2014, s. 228-235). Zaproponowany przez kognitywistów model znaczenia zauważalnie odbiega od klasycznych ujęć strukturalistycznych, „bliższy jest natomiast odtwarzaniu rzeczywistych zdolności człowieka do porządkowania świata poprzez język i otwartości na nowe treści poznawcze” (tamże, s. 233). Określenie „kognitywny” dowodzi, że treść podawana w definiensie ma charakter poznawczy, a nie czysto semantyczny, tak jak to miało miejsce w semantyce strukturalnej. Pełną wersję definicji leksykograficznej opartej na założeniach semantyki strukturalnej przedstawił Jurij Apresjan (1972, s. 39–75; 1982). Ponadto przymiotnik „kognitywny” jest czytelnym nawiązaniem do lingwistyki kognitywnej, która odwołuje się do „ludzkiej (naturalnej) kategoryzacji zjawisk świata” (Bartmiński 1988, s. 170) oraz jest nawiązaniem do nurtu kognitywnego w innych naukach, np. psychologii poznawczej, filozofii, psycholingwistyce, sztucznej inteligencji oraz naukach o mózgu (neurobiologii, neuropsychologii i filozofii umysłu). Co więcej, wyróżnienie definicji leksykograficznej i kognitywnej¹⁰ łączy się bezpośrednio z dwoma wyrazistymi stanowiskami metodologicznymi istniejącymi we współczesnej lingwistyce, które zakładają odmienną drogę interpretacji danych językowych: stanowisko autonomiczne i stanowisko holistyczne. Badania autonomiczne wyznaczają wyraźne granice interpretacji

⁹ Relacje te zauważyli Lew Wygotski (1978) oraz Stefan Szuman (1968), a opisywały m.in.: Maria Kielar-Turska (1989), Krystyna Gąsiorek (1991), Barbara Boniecka (1999), Barbara Górecka-Mostowicz (2005) oraz Helena Borowicz (2014).

Wiedza o świecie dająca się wyrazić za pomocą języka stanowi przedmiot badań językoznawczych. Obecnie wyniki badań nad rekonstrukcją językowego obrazu świata (JOS) badaczy z „zespołu” Bartmińskiego są publikowane na łamach czasopisma „Etnolingwistyka”; perspektywę kognitywną w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży na gruncie lingwistyki edukacyjnej wprowadził Jan Ozdzyński (1995); badania nad strukturą pojęć dzieci z zaburzeniami mowy – w ujęciu lingwistyki kognitywnej - prowadziła też w Polsce w odniesieniu do dzieci z rozszczepem wargi i/lub podniebienia Danuta Pluta-Wojciechowska (2011); zaś w obszarze badań psycholingwistycznych Maria Kielar-Turska (1997).

¹⁰ Szeroko na temat definicji kognitywnej oraz zagadnień dotyczących języka, procesów poznawczych człowieka, różnych modeli kognitywnych (pojęcia, schematy, skrypty) w analizie lingwistycznej, struktur wiedzy w umyśle i narracyjności wypowiedzi w artykule autorki: *Definicja kognitywna w diagnozie logopedycznej dzieci w normie oraz osób niepełnosprawnych intelektualnie*, „Prace Językoznawcze” 2019, XXI/4, s. 77-95.

Na temat definicji kognitywnej w diagnozie i terapii logopedycznej pisała Ewa Hrycyna (2017, s. 73–88).

lingwistycznej. Oferują precyzyjne narzędzia opisu lingwistycznego, lecz jednocześnie oddzielają język od człowieka, od jego świata wewnętrznego i sposobu postrzegania rzeczywistości zewnętrznej. Badacze holistyczni poszerzają refleksję o pytania dotyczące miejsca języka w obrębie procesów kognitywnych. Na przykład zdaniem Andrzeja Pawelca (2008, s. 114) holistyczna wizja języka opiera się na konstatacji, że „język jest ze swej istoty bytem społecznym, ponadindywidualnym” (por. Filar, Głaz 2016, s. 191–210). Językoznawstwo kognitywne jest z pewnością podejściem nieautonomicznym. Jak pisze bowiem Ryszard Tokarski, „nie ma sensownej interpretacji wypowiedzenia bez konieczności odwołania się do pełnego semantycznego obrazu obiektów, ich właściwości, czy szerzej – do obrazu świata właściwego danej społeczności językowej czy nawet do jednostkowego, indywidualnego postrzegania świata” (2004, s. 15). Definicja kognitywna¹¹ stała się „próbą poszukiwania nowych form definiowania słowa” (tamże, s. 310) i odpowiedzią na tradycyjne definicje naukowe i leksykograficzne¹² przede wszystkim dzięki „otwartej formule” interpretacji znaczeń słów. Ta otwartość definicji kognitywnej pozwala uwzględnić trzy typy racjonalności: potoczną, kreatywną (artystyczną)¹³ oraz obecne w świadomości użytkowników języka elementy wiedzy naukowej¹⁴. Zdaniem Ryszarda Tokarskiego: „[...] racjonalność potoczna to interpretacja [wyróżnienie R.T.] świata, interpretacja polegająca na swoistym »oswajaniu« świata, na jego wewnętrznym kategoryzowaniu i wartościowaniu wedle intersubiektywnych potrzeb i oczekiwań danej społeczności językowej. Racjonalność naukowa – odzwierciedlenie [wyróżnienie R.T.] – ma charakter obiektywistyczny [...]. Nie pokazuje ludzkich preferencji,

¹¹ Formułę „definicji kognitywnej” wprowadził do językoznawstwa Jerzy Bartmiński (1988). Zdaniem badacza ma ona „zdawać sprawę ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania” (2016, s. 42).

¹² Budowa definicji słownikowej ma charakter hierarchiczny, „podporządkowany logicznej strukturze podawania *genus proximum* i *differentia specifica* (Filar 2013, s. 44). Wybór *genus* decyduje o wstępnej i dalszej kategoryzacji obiektu, która zależy „od wyboru punktu widzenia i złożonego typu racjonalności” (tamże). W ten sposób nakreślona zostaje perspektywa interpretacyjna odwołująca się do zbiorowej świadomości danej wspólnoty komunikacyjnej. Treść definicji leksykograficznej (= taksonomicznej) ma charakter scjentystyczny, odwołujący się do wiedzy naukowej, a nie potocznej. Definicja o takim charakterze „umniejsza [...] walor objaśniający [...] i sprawia, że mając liczne i niepodważalne zalety, często nie pomagają one w interpretowaniu sposobu funkcjonowania wyrażen w języku i w tekstach” (tamże).

¹³ Ten typ racjonalności stwarza szczególne możliwości przy interpretacji tekstów artystycznych. Należy tu wymienić chociażby powstałe w lubelskim środowisku językoznawczym monografie dotyczące: semantyki barw Ryszarda Tokarskiego (1994); interpretacji nazw ptaków autorstwa Doroty Kępy-Figury (2004); obrazu miłości w utworach wybranych poetek (Wysocka 2009).

¹⁴ Oczywiście mowa jest tutaj – jak pisze Ryszard Tokarski – o wiedzy uproszczonej, nie zaś wiedzy pełnej, eksperckiej (Tokarski 2014, s. 313).

co do sposobów porządkowania i opisu świata, lecz chłodno [...] odpowiada na pytanie, jaki świat jest” (2014, s. 103). Podstawowym składnikiem takiej definicji jest zrekonstruowany z pozyskanego materiału językowego „sąd o przedmiocie”, mający charakter naturalnej, potocznej konceptualizacji. Definiowanie jest zupełnie odmiennym procesem niż tworzenie pojęć. Dziecko albo osoba dorosła może mieć dobrze ukształtowane pojęcie, które jako element wiedzy pozwala na jego stosowanie w różnorodnych sytuacjach i trafną identyfikację desygnatów, przy jednoczesnych kłopotach z podaniem jego definicji. W rozważaniach niektórych językoznawców (Langacker 1991, s. 108; Kopka 2002, s. 12) pojęcie jest treściowo znacznie bogatsze niż znaczenie, wiedza semantyczna zaś stanowi podsystem wiedzy konceptualnej. Dlatego niekiedy w literaturze lingwistycznej wprowadza się rozróżnienie wiedzy konceptualnej i wiedzy semantycznej (za: Tokarski 2014, s. 51) oraz rozwoju semantycznego i rozwoju pojęciowego (Trzebiński 1999).

Niewątpliwą wartością lingwistyki kognitywnej oraz strategią badawczą językoznawców z tego kręgu jest opisywanie języka jako integralnej części ludzkiej percepcji świata i, co za tym idzie, „nierozdzielanie czysto językowych zdolności i możliwości ludzkich od innych zdolności, takich jak postrzeganie wzrokowe, motoryka [...]. Zdolności językowe są pochodną od innych ludzkich zdolności percepcyjnych” (Kalisz 1994, s. 65). Tego typu ustalenia spowodowały przyjęcie swoistej procedury badawczej wiążącej się z koniecznością uwzględnienia w analizach językoznawczych rezultatów badań innych dyscyplin naukowych, zajmujących się umysłem i procesami poznawczymi człowieka (Libura 2000, s. 16).

Po przyjęciu tego typu założeń i postulatów badawczych metodologii kognitywnej można zauważyć, że nabierają one coraz większego znaczenia w opisie zaburzeń mowy. Dzieje się tak dlatego, że projektowanie badań logopedycznych wiąże się z uwzględnieniem relacji: język i zachowania językowe a uwarunkowania biologiczne (Pluta-Wojciechowska 2015, s. 49). Ponadto „metodologia lingwistyczna – zdaniem Jolanty Panasiuk – w opisie zaburzeń mowy coraz częściej rezygnuje z atomistycznego pojmowania języka i opisywania jego relacji względem rzeczywistości pozajęzykowej, skupiając się na jego funkcjonowaniu w układach społecznych i kontekście kulturowym” (2018, s. 116). Wydaje się, że założenia językoznawstwa kognitywnego w sposób szczególny sprzyjają tego typu analizom. Zastosowanie metod kognitywnych, a zwłaszcza definicji kognitywnej do analizy wypowiedzi dzieci oraz osób dorosłych pozostających na różnych etapach rozwoju umysłowego, wydaje się uzasadnione z wielu powodów. Metodologia kognitywna kładzie nacisk na procesualne nabywanie języka w wyniku interakcji dziecka z otoczeniem społecznym i kulturowym (Lakoff, Johnson 1988; Nowakowska-Kempna 1995; Niesporek-Szamburska 2004), zaś przy ustalaniu znaczenia wyrazu dużą rolę przypisuje doświadczeniu i zmysłowej obserwacji świata. Ponadto w procesie profilowania znaczenia zwraca się uwagę na kontekst sytuacyjny, „gdyż znaczenie wyrazów wpisane jest w kontekst aktywnie je

kształtujący i wyznaczający” (Nowakowska-Kempna 1993, s. 162), przekonania osoby mówiącej, jej sposób wartościowania świata. Metodologia ta pozwala zobrazować, w jaki sposób język służy wyrażaniu myśli. W przekonaniu kognytywistów „język stanowi element aparatu poznawczego człowieka, na który składają się także zdolności postrzegania i kategoryzowania, emocje, procesy abstrakcji i rozumienia. Wszystkie te zdolności poznawcze współdziałają z językiem i ulegają jego wpływom” (Tabakowska 2001, s. 11). Zgodnie z tezą, którą wydaje się, przyjmują kognywiści reprezentujący różne stanowiska i orientacje (por. Szadurka 2017, s. 106):

[Kognitywizm obejmuje – U.J.] [...] wiele różnych podejść, metodologii i tendencji, które łączą pewne wspólne założenie. Głównym z nich jest przekonanie, że język stanowi integralną część ludzkiego poznania oraz że każda wnikliwa analiza zjawisk językowych powinna być osadzona w kontekście wiedzy na temat zdolności poznawczych człowieka. Dlatego językoznawstwo kognitywne stawia sobie za cel udzielenie mieszczącej się w ramach poznania odpowiedzi na pytania, co znaczy znać język, w jaki sposób człowiek go przyswaja oraz jak go używa (Taylor 2002/2007, s. 4).

Semantyka kognitywna, w odróżnieniu od strukturalizmu, w swoisty sposób traktuje znaczenie językowe jako „zdolności człowieka do nadawania znaczenia swojemu doświadczeniu” (Libura 2000, s. 20). Ponadto, to, co jest szczególnie istotne z punktu widzenia porządkowania wiedzy, to przypisane **wyobraźni** (wyróżnienie U.J.) szczególnej roli w myśleniu i rozumieniu. Jest to kolejny ważny krok w sposobie patrzenia na możliwości ludzkie w zakresie nadawania znaczenia, rozumienia i organizacji naszego doświadczenia. Zdaniem Marka Johnsona (1987, s. 169) nie ma przepaści między rozumem i wyobraźnią, ale istnieje continuum struktur poznawczych. „[...] Wyobraźnia jest „zdolnością” umożliwiającą organizację reprezentacji mentalnych (wyobrażeń i danych percepcyjnych) w powiązane ze sobą, spójne i zrozumiałe całości (Libura 2000, s. 22). Skoro wyobraźnia w znacznym stopniu uczestniczy w procesach rozumienia, uczestniczy też w akcie tworzenia znaczeń. Patrzenie na język jak na „**rozległe continuum symboliczne**” (podkreślenie K. Korzyk 1992, s. 36) i ujęcie znaczenia, które uwzględnia wszystkie procesy kognitywne człowieka¹⁵ oraz ma charakter wysoce „subiektywny” skłania do wykorzystania założeń semantyki kognitywnej w badaniach logopedycznych, zwłaszcza w procesie oceny sprawności poznawczych człowieka (sprawności leksykalnej, semantycznej i narracyjnej), analizy słownictwa, kształtu struktur pojęciowych w umyśle człowieka oraz sposobu budowania wypowiedzi narracyjnych (Grabias 2019, s. 312-316).

¹⁵ Szerzej na temat głównych założeń semantyki kognitywnej oraz przekonania, że język stanowi integralną część ludzkiego poznania, a każda wnikliwa analiza zjawisk językowych powinna być osadzona w kontekście wiedzy na temat zdolności poznawczych człowieka w artykule Urszuli Jęczeń (2018, s. 83-100).

TWÓRCZE I ODTWÓRCZE OPEROWANIE WIEDZĄ NA PRZYKŁADZIE DEFINICJI KOGNITYWNYCH

Badania nad strukturą pojęć w słowniku umysłowym dzieci mają długą tradycję¹⁶. Omawiane w tych pracach konceptualizacje¹⁷ dotyczyły głównie dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, rzadziej uczniów gimnazjum i liceum.

Przedstawiona poniżej analiza zebranego materiału językowego pokaże możliwe związki, podobieństwa oraz różnice w strukturze pojęć wyeksplikowanych z wypowiedzi sześciorga dzieci (w wieku od 15 do 18 lat) z diagnozą lekkiego stopnia niepełnosprawności intelektualnej z analogicznymi badaniami, które przeprowadziła Anita Plucińska (1995, s. 127–137) w grupie młodzieży klas pierwszych i drugich szkół ponadpodstawowych¹⁸. Analiza ma na celu rekonstrukcję struktury kognitywnej pojęcia „deszcz”¹⁹.

Czy przedstawione eksplikacje²⁰ pokażą cechy typowe wybranych zjawisk, czy pojawią się sądy okazjonalne, poświadczone jednostkowo; czy będą to tylko definicje potoczne oparte na wiedzy zdroworozsądkowej, określenia naukowe czy też wyrażenia poetyckie wynikające z kreatywnego ujęcia rzeczywistości?

Całość opisu kognitywnego będzie obejmowała wiązki cech zgrupowane wokół charakterystycznych podkategorii (faset)²¹, takich jak: kategoria nadrzędna/istota zjawiska; wygląd; zjawiska towarzyszące; użyteczność/działania sprawcze; skojarzenia z nastrojem.

- Definicja deszczu w wypowiedziach młodzieży z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej

¹⁶ Np.: Jean Piaget (1932), Krystyna Gąsiorok (1991), Maria Przetacznikowa (1994), Jan Ożdżyński (red.) (1995), Mirosław Michalik (2002, s. 17-27), Bernadeta Niesporek-Szamburska (2004), Barbara Górecka-Mostowicz (2005), Barbara Boniecka (2010), Helena Borowiec (2014), Alina Maciejewska (2015).

¹⁷ Konceptualizacja jest równoznaczna ze znaczeniem w kognitywizmie (por. Nowakowska-Kempna 1993, s. 162).

¹⁸ Zatem dwie grupy badanych znajdowały się w podobnym wieku biologicznym.

¹⁹ Materiał językowy zebrany został na potrzeby pisania pracy dyplomowej. Autorka składa podziękowania Pani Weronice Waclawskiej za jego udostępnienie.

²⁰ Definiowanie i eksplikowanie można potraktować jako synonimy określenia, wyznaczania, wyjaśniania, ponieważ każdego z tych pojęć można by użyć, gdy się chce wyłuszczyć treść znaczeniową jakiegoś innego pojęcia (Boniecka 2001, s. 159).

²¹ Podstawowym składnikiem definicji kognitywnej jest zrekonstruowany z pozyskanego materiału językowego „sąd o przedmiocie”, mający charakter naturalnej, potocznej konceptualizacji. Do mechanizmów „kreujących warianty konceptualne” należą: „punkt widzenia”, „perspektywa”, „profilowanie”, „profil” (Bartmiński 1990, s. 109-127). Ważną rolę w tego typu definiowaniu odgrywają takie mechanizmy, jak kategoryzacja oraz kombinacja kategorii (aspektów/faset/domen). Wydzielenie i układ faset odzwierciedla strukturę semantyczną zrekonstruowanego pojęcia.

Istot zjawiska/ kategoria nadrzędna: *deszcz, pada deszcz;*

Wygląd: *deszcz, kropla wody z nieba, deszcz to krople które spadają z nieba, jak krople co spadają z góry.*

Zjawiska towarzyszące: *robi się ciemno i się łyska, jest pochmurno, kiedy chmura czarnieje, bierze się od gór paruje woda utwarza się chmura i pada deszcz po kilku godzinach czy chwilach i tyle, w lecie na wiośnie i na jesień i czasami w zimie, burze.*

Użyteczność/działania sprawcze: *tak bo by było sucho bez deszczu, nie wiem, przynosi wodę, raczej potrzebny do tego żeby rzeki sobie pływały i ten tego robiły tam te te ee, tak bo jak jest sucho rośliny to nawilża glebę i rośliny rosną dalej, jest dla roślin dla warzyw dla owoców.*

Skojarzenia z nastrojem: *nie wiem, z wodą, no że tam może płać to wtedy dzięki temu potoki i rzeki płyną w sumie ale czasami może przeszkodzić nam w planach kiedy na polu coś robimy; z płaczem; deszcz mi się kojarzy jak tak mocno wieje jest pochmurno a potem deszcz; smutek.*

Uczniowie z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej w definicji „deszczu” nie podali kategorii nadrzędnej, co z kolei nie musi być błędem, ponieważ, jak twierdzi Jerzy Bartmiński, w definicji kognitywnej, inaczej niż w definicji taksonomicznej, składnik kategoryzacyjny nie jest obowiązkowy. „Można zbudować definicję bez niego” (Bartmiński 1988, s. 178), niemniej – zdaniem wielu badaczy – „genus” decyduje o wstępnej i dalszej kategoryzacji zjawiska i nakreśla tym samym perspektywę interpretacyjną, zatem kiedy pojawia się w definicji, ułatwia identyfikację pojęcia. W wypowiedziach uczniowie zwrócili uwagę na takie elementy, jak struktura, np.: *krople wody, krople spadające z nieba* oraz kolorystykę, jaka dominuje podczas „deszczu”, np.: *jest ciemno, łyska się* (wypowiedź środowiskowa/neologizm) *jest pochmurno.*

Dzieci w starszym wieku szkolnym mają bardzo ubogie skojarzenia z deszczem, deszcz kojarzy im się np.: *z płaczem, z wodą.* Uczniowie uznają użyteczność zjawiska, podkreślają, że deszcz: *nawilża glebę, dostarcza wodę do rzek oraz jest potrzebny dla roślin i warzyw.* Wiedza ta może pochodzić z doświadczeń potocznych bądź wynikać z procesu nauczania, czego dowodzą użyte w wyrażeniach czasowniki *nawilża, dostarcza.* Uczniowie „nie lubią” deszczu, wśród przyczyn wymieniają: *ból głowy, przymus niewychodzenia z domu podczas deszczu oraz zakaz kąpieli w rzece.* Jakże ubogie są skojarzenia związane z deszczem, oparte na myśleniu stereotypowym²² powstałym na bazie bodźców zmysłowych: *ciemno, łyska się, pochmurno, od gór paruje woda.* W wypowiedziach pojawiają się zwroty potoczne: *no że tam może płać, żeby rzeki sobie pływały i ten tego robiły, woda musi aż tak popłynąć, przyjdzie ta nowa woda.* Występują również błędy składniowe, np.: „czas pojawienia się” - *w lecie na wiośnie i na jesień i czasami w zimie.*

²² Za „stereotyp” uważa się niekiedy minimalną wiedzę semantyczną przeciętnej rozmówcy (patrz na ten temat Chlewiński 1999, s. 89).

- Definicja deszczu w wypowiedziach młodzieży w normie intelektualnej

Istota zjawiska/kategoria nadrzędna: *zjawisko, pogodowe/przyrodnicze/atmosferyczne, zjawisko fizyczne występujące w górnych partiach atmosfery*²³; autorka odnotowała ponadto takie określenia, jak: *deszczyczek, kapuśniaczek, ulwa, deszcz zenitalny, kwaśne deszcze*.

Wygląd: *krople* (wyraz ten wzbogacony był zwykle odpowiednim epitetem, który nadawał wyrażeniu poetycki efekt) *srebrne, przezroczyste, jasne, kryształowe, drobne, liczne, jak stworki z bajek*; w innych wypowiedziach deszcz jest konceptualizowany jako: *kuleczki, lzy, lzy nieba, strugi, smugi*.

Zjawiska towarzyszące: *tęcza, burza, błoto, powódź, ciemność, wezbrane rzeki, zalane ulice*.

Użyteczność/działania sprawcze: *deszcz pobudza do życia, ożywia, powoduje wzrost; deszcz daje życie roślinom, spulchnia ziemię, deszcz to początek życia; deszcz zmywa z nas wszystkie troski*.

Skojarzenia nastrojem: *deszcz przynosi radość; deszcz pomaga mi odnaleźć nadzieję*; jednak, jak pisze autorka artykułu, „w większości prac dominował krąg skojarzeń związanych z archetypem melancholii i beznadziejności” (Plucińska 1995, s. 131), co uwidaczniają wybrane przykłady: *smutek, tęsknota, cierpienie, szarość, pustka, samotność, nuda, senność, deszcz kojarzy mi się ze łzami, mnóstwem łez; kiedy pada mogę marzyć*.

W definicjach uczniów szkół ponadpodstawowych dominuje subiektywizm interpretacyjny i oryginalność skojarzeń, a odpowiedzi budowane są w oparciu o intersubiektywną wiedzę i skonwencjonalizowane fakty językowe, które są swoistymi „cegielkami poznania” (za: Rumelhart 2007, s. 431-455), bez których nie jest możliwe twórcze działanie językowe (Filar 2016, s. 52). Konceptualizacje „deszczu” są rozbudowane, wzbogacone o rodzaj nadrzędny: *zjawisko*, w wypowiedziach pojawiły się także określenia naukowe: *opad atmosferyczny* czy *zjawisko pogodowe*. Definicje uczniowskie zawierają określenia dotyczące intensywności opadów: *deszczyczek, kapuśniaczek, ulewa*. W wypowiedziach odnotowano bardzo ciekawe środki poetyckie, metaforyczne wręcz wyrażenia, takie jak: *deszcz to lzy nieba, kropelki są jak jakieś stworki z bajek*. Każda definicja obfitowała w określenia związane z nastrojem i emocjami, jakie wywołuje deszcz, np.: *deszcz przynosi radość, deszcz kojarzy mi się z mnóstwem łez, przynosi nadzieję*.

PODSUMOWANIE

Pomimo zbliżonego wieku życia powstałe definicje „deszczu” są zupełnie inne. S. Szuman tak pisał o uwarunkowaniach rozwoju słownikowego dzieci:

²³ Określenia pochodzą z artykułu Anity Plucińskiej (1995, s. 127-137).

„Różnice w rozwoju słownika poszczególnych dzieci są uwarunkowane różnicami środowiskowymi, w którym one żyją i są wychowywane, oraz indywidualną dla każdego dziecka zdolnością umysłowego odzwierciedlenia rzeczywistości (1968, s. 28). Rodzina, a także otoczenie wywierają bardzo istotny wpływ na rozwój umiejętności poznawczych oraz językowych dzieci i młodzieży. Budowanie definicji kognitywnej oparte jest na wiedzy zgromadzonej w umyśle, na doświadczeniach - indywidualnych, społecznych i kulturowych. Wiedza ta, zmagazynowana w postaci schematów lub skryptów poznawczych (w zależności od metodologii opisu), nie jest „zamknięta”, ale elastyczna i dynamiczna. Umysł ludzki może ją analizować, przetwarzać i posługiwać się w zależności od potrzeb.

Uwarunkowania rozwoju psychospołecznego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia nie są korzystne. Mają one gorszy start życiowy, zwykle niższy status społeczny, zaś rodzice często wykazują brak zainteresowania rozwojem swoich dzieci i zaspokajaniem ich potrzeb (por. Wątorrek 2014; Kaczorowska-Bray 2017). Te niekorzystne czynniki wychowawcze w połączeniu z opóźnieniem w nabywaniu kompetencji językowej rzutują na ich aktywną postawę wobec języka połączone z brakiem umiejętności w zakresie tworzenia rozbudowanych, ale też oryginalnych konstrukcji językowych. Osoby niepełnosprawne intelektualnie nie posiadają możliwości twórczych w zakresie języka oraz nie są w stanie myśleć metaforycznie²⁴. Ma to duży związek z funkcjonowaniem pamięci osób niepełnosprawnych intelektualnie, z przywoływaniem obrazów wizualnych, które sprzyjają przypominaniu sobie słów²⁵ i w konsekwencji budowaniu dłuższych wypowiedzi, również definicji. Większość badaczy przyjmuje, że osoby z NI cechuje deficyt poznawczy, dotyczący uwagi, upośledzenia podstawowych elementów systemu pamięci, zwłaszcza kodowania i przechowywania danych, zaburzeń myślenia i percepcji²⁶. Mają kłopoty z myśleniem abstrakcyjnym, zatem nie potrafią tworzyć abstrakcji i uogólniać.

Umiejętność definiowania wynika również z edukacji i dojrzałości społecznej. A zatem odpowiedź na pytanie: co dzieci i dorośli użytkownicy języka myślą? (gdy używają konkretnego wyrazu) wnosi bardzo wiele istotnych informacji na temat funkcjonowania poznawczego i językowego badanej osoby. Pozwala ocenić zawartość słownika, „daje wgląd w wewnętrzną strukturę pojęcia, uwzględniając jego relacje z innymi pojęciami” (Hrycyna, 2017, s. 80), umożliwia tym samym programowanie terapii logopedycznej w sposób pełny i metodyczny (tamże).

²⁴ Metafory, zgodnie z koncepcją Lakoffa i Johnsona (1980, wyd. pol. 1988), są przede wszystkim wyrazem aktywności myślowej człowieka, a dopiero potem – niejako wtórnie – wyrażają się w języku.

²⁵ Badania Allana Paivii (1986).

²⁶ Szerzej na ten temat w opracowaniach np.: Ireny Obuchowskiej (2005), Zbigniewa Tarkowskiego (2005), Alicji Rakowskiej (2003), Stanisława Siwka (2007).

BIBLIOGRAFIA

- Apresjan J., 1972, *Definiowanie znaczeń leksykalnych jako zagadnienie semantyki teoretycznej*, [w:] *Semantyka i słownik*, red. A. Wierzbicka, Wrocław, s. 39–75.
- Bartmiński J., 1988, *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*, [w:] *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 169–183.
- Bartmiński J., 1990, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 109–127.
- Blank M., Franklin E., 1980, *Dialogue with Preschoolers: A Cognitively-Based System of Assessment*, „Applied Psycholinguistics”, 1 (2), s. 127–50. <https://doi.org/10.1017/S0142716400000801>
- Boniecka B., 2001, *Definicje i eksplikacje dziecięce*, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa. Teoria. Praktyka*, red. S. Grabias, Lublin, s. 159–174.
- Boniecka B., 2010, *Dziecięce wyobrażenie świata. Zbiór studiów*, Lublin.
- Borowiec H., 2014, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Lublin.
- Bowerman M., 1973, *Early Syntactic Development. A Cross-Linguistic Study with Special Reference to Finnish*, Cambridge at the University Press.
- Buchowski M., Burszta W.J., 1993, *Antropologia kognitywna: charakterystyka orientacji*, [w:] *Ame-rykańska antropologia postmodernistyczna*, wybór i red. M. Buchowski. Warszawa, s. 9–30.
- Chlewiński Z., 1999, *Umysł, dynamiczna organizacja pojęć. Analiza psychologiczna*, Warszawa.
- Filar D., 2013, *Narracyjne aspekty językowego obrazu świata. Interpretacja marzenia we współczesnej polszczyźnie*, Lublin.
- Filar D., Gład A., 2016, *Język a struktury wiedzy w umyśle*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. 72, s. 191–210.
- Filar D., 2016, *Konwencja i kreacja a organizacja wiedzy w języku*, [w:] *Konwencja i kreacja w języku, literaturze i narracji historycznej*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin, s. 45–59.
- Gałkowski T., 1979, *Dzieci specjalnej troski*, Warszawa.
- Gąsiorek K., 1991, *Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Kraków.
- Górecka-Mostowicz B., 2005, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Kraków.
- Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, wyd. IV, Lublin.
- Hrycyna E., 2017, *Rozwijanie słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym z zaburzeniami ekspresji werbalnej. Problemy teoretyczne*, „Logopedia Silesiana”, 6, s. 73–88.
- Jęczeń U., 2018, *Sposoby organizacji wiedzy w języku. Przyczynek do diagnozy logopedycznej*, „Logopedia”, 47-2, s. 83–100.
- Jęczeń U., 2019, *Definicja kognitywna w diagnozie logopedycznej dzieci w normie oraz osób niepełnosprawnych intelektualnie*, „Prace Językoznawcze” 2019, XXI/4, s. 77–95.
- Kaczorowska-Bray K., 2017, *Kompetencja i sprawność językowa dzieci z niepełnosprawnością umysłową w stopniu znacznym, umiarkowanym i lekkim*, Gdańsk.
- Kępa-Figura D., 2001, *Kategoryzacja w komunikacji językowej na przykładzie leksemu PTAK*, Lublin.
- Kielar-Turska M., 1989, *Umysłowa reprezentacja świata dziesięciolatka na przykładzie analizy znaczenia słowa „mądrość”*, [w:] *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*, red. M. Smoczyńska, Kraków.
- Kopka S., 2002, *„RzUCA” - co, czemu, kto, kogo?*, Kraków.
- Korzyk K., 1992, *Gramatyka kognitywna a nauczanie języka obcego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako ojczystego, etnicznego i obcego*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław.

- Krzemińska D., 2012, *Język i dyskurs codzienny osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Gdańsk.
- Lakoff G., Johnson M., 1988, oryg. 1980, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T. Krzeszowski, Warszawa.
- Langacker R., 1991, *Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*, New York-Berlin.
- Libura A., 2000, *Wyobrażenia w języku. Leksykalne korelaty schematów wyobrażeniowych CEN-TRYM – PRYFERIE i SIŁY*, Wrocław.
- Maciejewska A., 2015, *Analogia w języku i w tekście. Teoria „grup proporcjonalnych relacji” w badaniach nad kompetencją językową uczniów i studentów*, Siedlce.
- Maurer A., 1988, *Terapia trudności w nauce czytania i pisanie u dzieci upośledzonych umysłowo*, Kraków.
- Michalik M., 2001, *Definicja językowo-kulturowa jako sposób diagnozy kompetencji lingwistycznej uczniów szkół specjalnych*, „Poradnik Językowy”, nr 5, s. 17–27.
- Michalik M., 2006, *Diagnozowanie kompetencji lingwistycznej ucznia szkoły specjalnej. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Kraków.
- Nelson K., 1974, *Concept, Word, and Sentence: Interrelations in Acquisition and Development*, „Psychological Review”, 81 (4), 267–285, <https://doi.org/10.1037/h0036592>
- Niesporek-Szamburska B., 2004, *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*, Katowice.
- Nowakowska-Kempna I., 1993, *Definiowanie znaczenia wyrażen w kognitywizmie. Wybrane zagadnienia*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 161–180.
- Nowakowska-Kempna I., 1995, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*, Warszawa.
- Obuchowska I. (red.), 2005, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Praca zbiorowa*, Warszawa.
- Ożdżyński J. (red.), 1995, *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków.
- Paivio A., 1986, *Mental representations: dual coding approach*, New York.
- Panasiuk J., 2018, *Neurobiologiczne mechanizmy zachowań emocjonalnych i wolicjonalnych a strategie terapii logopedycznej*, „Logopedia”, t. 47-2, s. 101–121.
- Pawelec A., 2008, *Mentalizm w badaniach nad językiem*, [w:] *Metodologie językoznawcze. Współczesne teorie i kontrowersje*, red. P. Stelmaszczyk, Kraków, s. 105–119.
- Piaget J., 1932, *Jak dziecko sobie świat przedstawia*, Lwów.
- Piaget J., 1966, *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa.
- Plucińska A., 1995, *Językowy portret „deszczu” w wypowiedziach dzieci i młodzieży*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 127–137.
- Pluta-Wojciechowska D., 2011, *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*, Kraków.
- Pluta-Wojciechowska D., 2015, *O badaniach logopedycznych. Refleksje naukowca i praktyka*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk, s. 47–55.
- Przetacznikowa M., 1994, *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Warszawa.
- Rumelhart D. E., 2007, *Schematy – cegiełki poznania*, [w:] *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*, red. Z. Chlewiński, Gdańsk, s. 431–455.
- Tabakowska E., 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.
- Tarkowski Z., 2005, *Zaburzenia mowy dzieci upośledzonych umysłowo*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole, s. 489–495.
- Taylor J.R., 2002/2007, *Gramatyka kognitywna*, przeł. M. Buchta, Ł. Wiraszka, red. nauk. E. Tabakowska, Kraków (oryg. *Cognitive Grammar*, Oxford).
- Tokarski R., 2004, *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*, Lublin.
- Tokarski R., 2014, *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*, Lublin.
- Trzebiński J., 1981, *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa.

- Rakowska A., 2003, *Język, komunikacja, niepełnosprawność. Wybrane zagadnienia*, Kraków.
- Rosch E., 1978, *Principles of Categorization*, [w:] *Cognition and Categorization*, red. E. Rosch, B. Lloyd, Hillsdal, s. 27–48.
- Slobin I.D., 1980, oryg. 1971, *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa.
- Szadura J., 2017, *Czas jako kategoria językowo-kulturowa w polszczyźnie*, Lublin.
- Siwek S., 2006, *Upośledzenie umysłowe*, [w:] *Neuropsychologia kliniczna dziecka*, red. A. Borkowska, Ł. Domańska, Lublin, s. 31–88.
- Szuman S., 1968, *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienie i niektóre wyniki badań*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa, s. 19–93.
- Wacławska W., 2018, *Zjawiska pogodowe w słowniku umysłowym młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie* (nieopublikowana praca licencjacka napisana pod kierunkiem autorki artykułu).
- Wątorzek A., 2014, *Kompetencja językowa uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Gdańsk.
- Wysocka A., 2009, *O miłości układanej ze słów. Obraz miłości erotycznej w polszczyźnie ogólnej oraz w poezji Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, Anny Świerczyńskiej i Haliny Poświatowskiej*, Lublin.
- Wygotski L., 1978, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, przeł. J. i E. Flesznerowie, Warszawa.