

URSZULA JĘCZEŃ

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Katedra Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego

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

**Język – „zwierciadło umysłu”.
Typy definicji kognitywnych w wypowiedziach
dzieci i dorosłych użytkowników języka
z niepełnosprawnością intelektualną**

**Language – “The Mirror of the Mind”. Types of Cognitive Definitions
in the Utterances of Children
and Intellectually Disabled Adult Language Users**

STRESZCZENIE

W artykule omówiona została problematyka związana z tworzeniem definicji kognitywnych w relacji do możliwości umysłowych jednostki (sześciolletnich dzieci w normie rozwojowej oraz osób dorosłych z lekką niepełnosprawnością intelektualną). Celem rozważań jest prezentacja różnych modeli definicji: w formie metafory, odwołania do stereotypu bądź prototypu, opisu. Celem rozważań podjętych w artykule jest zwrócenie uwagi na rolę definiowania w diagnozowaniu kompetencji językowej i poznawczej dzieci pozostających w normie rozwojowej oraz osób niepełnosprawnych intelektualnie. Następnie programowania działań logopedycznych w kierunku m.in. poszerzenia słownictwa od nazw konkretnych (należących do poziomu podstawowego i egzemplarzy prototypowych) do nazw abstrakcyjnych, nadrzędnych. Problemy konceptualizacji idą zwykle w parze z semantyczną organizacją wypowiedzi, dlatego w pracy logopedycznej należałoby zwrócić szczególną uwagę na procesy kategoryzacji, uwarunkowania pól językowych oraz porównywanie ze sobą zakresu poszczególnych pojęć i określanie relacji między nimi.

Słowa kluczowe: definicja kognitywna, sześciolletnie dzieci, osoby z niepełnosprawnością intelektualną, metafora, stereotyp, prototyp, opis

SUMMARY

The article discusses the problems associated with the creation of cognitive definitions in relation to an individual's mental capabilities (developmentally normal 6-year-old children and adults with mild intellectual disability). The objective of the discussion is to present different models of definitions: in the form of metaphor, reference to a stereotype or prototype, description. The goal of the considerations in this paper is to draw attention to the role of defining in the diagnosis of the linguistic and cognitive competence of developmentally normal children and intellectually disabled persons. The next objective is to emphasize the programming of logopedic measures towards inter alia broadening vocabulary - from concrete names (at the basic level and prototype items) to abstract, superordinate names. Problems of conceptualization usually go hand in hand with the semantic organization of utterances, which is why in logopedic work special attention should be focused on categorization processes, determinants of linguistic fields, and comparison of the scopes of concepts, and on determination of relationships between them.

Key words: cognitive definition, six-year-old children, intellectually disabled persons, metaphor, stereotype, prototype, description

*A słowa się po niebie
Włóczą i łajdaczą
I udają, że znaczą
coś więcej, niż znaczą*
Bolesław Leśmian, 1936

Definiowanie kognitywne jest skorelowane z rozwojem poznawczym oraz możliwościami umysłowymi jednostki¹. Możliwości określane jako umysłowe

¹ Jean Piaget należy do najbardziej wpływowych psychologów rozwojowych XX wieku. Można go zaliczyć do badaczy zakładających istnienie tzw. punktu zerowego zarówno w rozwoju poznawczym, jak i moralnym dziecka (koncepcja dziecka jako *tabula rasa*). Zakładał on, że struktury psychiczne kształtują się we własnej aktywności konstrukcyjnej podmiotu, jaką jednostka podejmuje w interakcjach z otoczeniem. Wnikliwa analiza prowadzi do wniosku, że odnajdujemy je także w badaniach podejmowanych w ramach stadialnych modeli wzrostu, na przykład w podejściu określanym jako konstruktywizm, zarówno w konstruktywizmie biologicznym (Piaget), jak i społecznym (począwszy od Wygotskiego do Brunera) (Trempała 2012, 11). W badaniach odnoszących się do koncepcji nabywania znaczeń napotykamy również na stanowiska neonatywistyczne, zgodnie z którymi dziecko rodzi się z pewną wiedzą. Zdaniem J. Trempały (ibidem, 9–22) współczesne koncepcje neonatywistyczne wyłaniają się z myśli Jerry'ego Fodora i jego koncepcji „modułowości”, zgodnie z którą różne aspekty poznania ludzkiego mają własną reprezentację w mózgu, wbudowaną w jego struktury, działające wedle własnych, specyficznych zasad (J. Fodor, 1983). Na gruncie tej koncepcji powstała propozycja Noama Chomsky'ego (1988), zgodnie z którą dziecko rodzi się z odrębnym systemem umysłowym nabywania języka (LAD – Language Acquisition Device), w którym zakodowana jest pewna wiedza (kompetencja), „tacil language knowledge”, o uniwersalnych właściwościach/umiejętnościach posługiwania się językiem. Język w rozumieniu Chomsky'ego taktowany był jako „zwierciadło umysłu” (por. Żegleń 2003, 43). Podobny pogląd wyraża Howard Gardner we wpływowej współcześnie koncepcji „inteligencji wielorakiej”. Koncepcję wrodzonych modułów wbudowanych w umysł dziecka odnajdujemy także we wczesnych kompetencjach poznawczych (np. Gopnik 1993, 1–14) i w badaniach nad dziecięcymi teoriami umysłu (np. Leslie 1994, 211–238).

wynikają ze związku myślenia i mowy, zaś język jako narzędzie myślenia służy wyrażaniu różnych form aktywności poznawczej (por. Borowiec 2014, 16). Różne typy ekspresji, zarówno poznawcza, społeczna, jak i emocjonalna, podlegają ciągłym zmianom w poszczególnych etapach ludzkiego życia². Możliwości poznawcze korespondują z czynnościami biologicznymi, które „budują język i konstruuja umysł” (Grabias 2019, 295). Możliwości te powiązane są oczywiście z gromadzeniem doświadczeń (uczeniem się), wpływem środowiska i najbliższego otoczenia. Język wydaje się być najistotniejszym komponentem umysłu, ponieważ uczestniczy w procesach orientacyjnych, odgrywa doniosłą rolę w przetwarzaniu wiedzy oraz umożliwia programowanie działań (Grabias 2019, 297). Oczywiście bardzo istotną kwestią, z punktu widzenia między innymi psychologii, pedagogiki i logopedii, jest „właściwe odczytanie i odróżnienie rzeczywistej wiedzy człowieka (kompetencji) na danym etapie rozwoju od umiejętności wykorzystania posiadanej wiedzy w działaniu (wykonanie)” (Borowiec 2014, 17).

Z powyższych rozważań wynika, że umiejętność tworzenia definicji kognitywnych jest uzależniona od rozwoju umysłowego oraz możliwości językowych jednostki. Wyznacznikiem rozwoju umysłowego i językowego jest przede wszystkim kształtowanie się pojęć³ i rozwój semantyczny dziecka. W pracach z kręgu filozofii, psycholingwistyki, psychologii i lingwistyki istnieje szereg teorii nabywania znaczeń i koncepcji znaczenia⁴.

W poniższym artykule spotykają się trzy dziedziny – lingwistyka (w szczególności lingwistyka kognitywna), psychologia poznawcza oraz logopedia. Celem artykułu jest spojrzenie na wybrane definicje kognitywne, które pochodzą z wypowiedzi dzieci w normie intelektualnej oraz osób dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie. Zamierzeniem autorki nie jest porównywanie możliwości w zakresie definiowania pojęć przez dzieci w normie intelektualnej i osoby dorosłe,

² Oczywiście zmiany te najintensywniej zachodzą w okresie dzieciństwa.

³ Problematyka związana z nabywaniem pojęć w ontogenezie jest bardzo rozbudowana, tradycyjnie badano znajomość pojęcia na podstawie formy jego definicji, tak było w pracach J. Piageta (1966a, 1966b), L. Wygotskiego (1989) oraz J. Brunera (1978). Przez rozwój znaczeniowy możemy rozumieć całokształt zmian dokonujących się w trakcie rozwoju jednostki w reprezentacji poznawczej słów. **Nie rozstrzygnięto do tej pory jednoznacznie relacji zachodzących między rozwojem pojęciowym i rozwojem semantycznym** [wyróżnienie U.J.]. Najczęściej traktuje się je jako procesy częściowo niezależne, uznając pierwotność rozwoju poznawczego. Szeroko na ten temat w książce Heleny Borowiec (2014).

Omówienie poglądów wielu badaczy na temat powstawania struktury semantycznej wyrazów w rozwoju mowy dziecka oraz sposobów opisywania znaczenia wyrazów w językoznawstwie i psychologii dokonała Alina Maciejewska (2018, 65–82).

⁴ Znaczenie należy bowiem do najbardziej podstawowych i kontrowersyjnych terminów w literaturze. Należy tu wymienić prace chociażby takich badaczy jak: J. Pelc (1970, 169–190), T. Krzeszowski 1999, R. Grzegorzczkova (2010), R. Tokarski (2013).

u których zdiagnozowano niepełnosprawność intelektualną⁵, ponieważ jest to zupełnie „inna jakość rozwoju”. Opis różnych modeli definicji kognitywnej oraz sprawności semantycznej czyniony z punktu widzenia potrzeb logopedycznych może przyczynić się do nowego spojrzenia na diagnozowanie kompetencji językowej i poznawczej dzieci pozostających w normie rozwojowej oraz osób niepełnosprawnych intelektualnie. Zorientować działania logopedyczne na etapie programowania terapii w zakresie m.in. poszerzania słownictwa w kierunku: od nazw konkretnych (należących do poziomu podstawowego i egzemplarzy prototypowych) do nazw abstrakcyjnych, nadrzędnych. Problemy konceptualizacji idą zwykle w parze z semantyczną organizacją wypowiedzi, dlatego w pracy logopedycznej należałoby zwrócić szczególną uwagę na procesy kategoryzacji, uwarunkowania pól językowych oraz porównywanie ze sobą zakresu poszczególnych pojęć i określanie relacji między nimi. Prezentacja różnych typów definicji kognitywnych nawiązuje do „praktycznych sposobów diagnozowania poziomów języka” (Rittel 1994, 9). Definicje tworzone przy udziale dzieci i dorosłych użytkowników języka mogą wzbogacić naszą wiedzę na temat struktur kognitywnych oraz sposobów porządkowania wiedzy w umysłach badanych. Strategie tworzenia definicji przez osoby niepełnosprawne intelektualnie wiążą się ściśle z ubóstwem środków językowych, trudnościami w zakresie uogólniania – wskazywania *genus proximum* oraz kłopotami w budowaniu dłuższych tekstów. Wypowiedzi osób z niepełnosprawnością intelektualną (w stopniu lekkim) są zdaniem Katarzyny Kaczorowskiej-Bray często chaotyczne i zestawiane ze sobą na zasadzie luźnego dołączania kolejnych ogniów. Osoby te nie hierarchizują zdarzeń, o których opowiadają, często powracają do treści już opowiedzianych, zaś pomijają zagadnienia istotne (Kaczorowska-Bray 2012, 36–64; 2017). Ponadto w literaturze odnoszącej się do zdolności językowych dzieci niepełnosprawnych umysłowo w stopniu lekkim⁶ czytamy o upośledzonej zdolności myślenia abstrakcyjnego oraz niezdolności do syntetycznego ujmowania wiadomości i łączenia ich w związku przyczynowo-skutkowe. Tego typu ograniczenia mają bezpośredni wpływ na umiejętność wnioskowania i wydawania sądów. „W zależności od ilorazu inteligencji z większą lub mniejszą trudnością tworzą one pojęcia; wynika to bezpośrednio z konkretyzmu ich myślenia i zainteresowań oscylujących w zdecydowanej części wokół motoryki i sensomotoryki. Możliwości porządkowania, w tym kategoryzowania przyswajanego materiału, są ograniczone, tym bardziej

⁵ Na temat roli definicji kognitywnej w opisie poznawczych możliwości młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w artykule autorki *Kreatywne a schematyczne operowanie wiedzą na przykładzie definicji kognitywnej*, „Logopedia” 48–1/2018, 63–77. Semantyczną sprawność dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w zakresie tworzenia definicji językowo-kulturowych ziemi, wody, ognia i powietrza z punktu widzenia lingwistyki kognitywnej opisał Mirosław Michalik (2006).

⁶ Przeglądu badań nad kompetencją językową dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną (LNI) dokonała Agnieszka Wątorok (2014).

iż ma miejsce nieregularna dynamika uczenia się oraz skłonność do mechanicznego przyswajania wiadomości” (Michalik 2006, 125–126). Z badań B. Hayesa i R. Conwaya (2000, 217–234), którzy oparli swoje wnioski na analizie wypowiedzi uczniów szkół australijskich w wieku 9 i 14 lat z ilorazem inteligencji 56–71, wynika, że badane przez nich dzieci osiągnęły słabsze rezultaty w zakresie kategoryzowania desygnatów wcześniej nieznanymi i korzystania z informacji, które mogłyby im w tym pomóc. Zdaniem tych i wielu innych badaczy struktura pojęć w umysłach osób z niepełnosprawnością intelektualną jest mniej złożona.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

W założeniach metodologicznych przyjęto opis kognitywny w postaci definicji kognitywnej. Określenie „kognitywny” dowodzi, że treść podawana w definiensie ma charakter poznawczy, a nie czysto semantyczny, tak jak to miało miejsce w semantyce strukturalnej. Ponadto przymiotnik „kognitywny” jest czytelnym nawiązaniem do lingwistyki kognitywnej, która odwołuje się do „ludzkiej (naturalnej) kategoryzacji zjawisk świata” (Bartmiński 1988, 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). Podstawowym składnikiem takiej definicji jest zrekonstruowany z pozyskanego materiału językowego „ślad o przedmiocie” mający charakter naturalnej, potocznej konceptualizacji⁷. Do mechanizmów „kreujących warianty konceptualne” należą: „punkt widzenia”, „perspektywa”, „profilowanie”, „profil” (Bartmiński 1990, 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 rekonstruowanego pojęcia (por. Wójtowicz 2013, 75). Ponadto w przyjętej metodzie definiowania operuje się pojęciem prototypowego przedmiotu⁸ i prototypowej sytuacji. Oparcie konstrukcji znaczenia na koncepcji typowego (prototypowego, stereotypowego) przedmiotu wynika z racjonalności potocznej, która zastąpiła „obiektywistyczny punkt widzenia podmiotowym, zsubiektywizowanym ujmowaniem świata poprzez język. [...] Jednym

⁷ Konceptualizacja jest równoznaczna ze znaczeniem w kognitywizmie (por. Nowakowska-Kempna 1993, 162).

⁸ Przyjęcie „przedmiotu typowego” jest nawiązaniem do prac Eleanor Rosch (1975, 192–234; 1978, 27–48). Koncepcja prototypowa jest dominującym stanowiskiem w psychologicznej teorii pojęć od lat 70. XX w. Swoją popularność zawdzięcza przede wszystkim opracowanej przez E. Rosch teorii poziomu podstawowego w kategoriach naturalnych. Późniejsze badania potwierdziły tezę badaczki w odniesieniu do wagi oraz użyteczności pojęć z tzw. poziomu podstawowego w kategoryzowaniu rzeczywistości przez osoby dorosłe i dzieci, np. prace: A. Wierzbickiej (1985), M. Kiejar-Turskiej (1989), I. Nowakowskiej-Kempnej (2000), H. Borowiec (2014).

z podstawowych wyznaczników typu racjonalności zawartej w języku jest szeroko rozumiany antropocentryzm, nie tylko sytuujący człowieka na eksponowanym miejscu w świecie, ale także porządkujący ów świat w taki sposób, by umożliwić człowiekowi łatwą orientację praktyczną i aksjologiczną” (Bartmiński, Tokarski 1993, 50–51). Budowane w ten sposób definicje pojęć dają wgląd w możliwości poznawcze oraz językowe (sprawność leksykalna i semantyczna) badanych dzieci i dorosłych użytkowników języka. Zgodnie z postulatem kognitywizmu perspektywa interpretacyjna powinna być adekwatna do kompetencji użytkowników tego języka, który jest przedmiotem analizy, bowiem „celem opisu semantycznego słowa winno być oddanie tej szczególnej kompetencji człowieka, który poprzez język porządkuje i «oswaja» świat” (ibidem, 54). Znaczenia wyrazów postrzegane jako swoiste interpretacje rzeczywistości są opisywane ze szczególnym uwzględnieniem „człowieka jako podmiotu językowej interpretacji” (ibidem, 48). W ujęciu znaczenia zaproponowanym przez Annę Wierzbicką – „co ludzie myślą” lub „co mają na myśli”, gdy używają danego słowa (Wierzbicka 1999, 409) – odnajdujemy tę samą prawidłowość. Definicja kognitywna ma formę otwartą (Bartmiński, Tokarski 1993, 57), włącza cytaty jako integralne elementy hasła, nadając im funkcje nie tylko egzemplifikujące, ale także wyjaśniające (eksplicacyjne). Wynika to z założeń, u podstaw których leży subiektywizm poznawczy, zgodnie z którym „znaczenie słowa to nie wierne odzwierciedlenie cech obiektu odpowiadającego słowu, to celowe uwydatnienie jednych jego cech, a pominięcie czy wręcz ukrywanie innych. Językowa transformacja świata podporządkowana jest człowiekowi” (ibidem, 49). Tym samym otwarta formuła opisu semantycznego w naturalny sposób obrazuje „otwartość ludzkiego świata pojęć” (Filar 2013, 31), pokazując, że rozumienie znaczenia nie jest „zamknięte” raz na zawsze, ale rozwija się równoległe wraz z rozwojem myślenia człowieka (dzieci i młodzieży), jest więc otwarte na nowe treści pojęciowe. W tak postrzeganym modelu znaczenia istnieje możliwość uzupełniania definicji o kolejne komponenty.

Analizy semantyczne zmierzające do skonstruowania definicji kognitywnej prowadzone są na różne sposoby, w efekcie powstałe definicje znaczenia (eksplicacje semantyczne) pozyskują różne kształty – metafory, porównania, definicji w odwołaniu się do stereotypu, definicji przez prototyp, opis i opowiadanie. Są przy tym mniej lub bardziej rozbudowane. W ten sposób język, który jest „tworem” i „narzędziem” naszego poznania, odzwierciedla w swej strukturze zdolności ludzkie. Do najważniejszych wśród nich należy zdolność do kategoryzacji, tzn. „zdolność postrzegania podobieństw w różnorodności” (Taylor 2001, 11). Kiedy semantykę potraktujemy nie tylko jako sposób rozumienia słów, ale jako próbę opisu człowieka będącego „interpretatorem świata”, opisu rozmaitych, czasami bardzo rozbieżnych sposobów kategoryzowania i wartościowania (por. Tokarski 2014, 13), wówczas sprawność semantyczna dzieci może być bardzo

pomocna w ocenie możliwości umysłowych jednostki. Z logopedycznego punktu widzenia zasadne jest odwołanie się do niektórych twierdzeń na temat związków między wynikami w testach inteligencji a stopniem opanowania mowy przez osoby z LNI. W niektórych przypadkach ryzykowne wydaje się prognozowanie osiągnięć językowych jednostki na podstawie jej wieku umysłowego (zob. na ten temat Wątopek 2014, 50). Tymczasem w większości opracowań na temat możliwości językowych osób dotkniętych niepełnosprawnością intelektualną zwraca się uwagę na opóźniony rozwój mowy jako jej ogólną właściwość. Jest to poniekąd prawda, ale powinnością logopedy winna być ocena stopnia tego opóźnienia, dzięki czemu diagnoza oligofazji (najogólniej rozumianej jako zaburzenia mowy w oligofrenii) nie byłaby „pusta informacyjnie” (ibidem).

TWÓRCZE ASPEKTY KONCEPTUALIZACJI W WYPOWIEDZIACH DZIECI – DEFINICJA PRZEZ METAFORĘ

Zdaniem kognitywistów wyobraźnia w doniosły sposób uczestniczy w procesie rozumienia i tworzenia znaczeń. Konceptualne ujęcie znaczenia mocno akcentuje jego subiektywną naturę oraz podkreśla interpretacyjną aktywność umyślu⁹. Roman Langacker w swoich pracach posługiwał się pojęciem *imagery* na określenie właściwej człowiekowi zdolności do interpretowania zjawisk na wiele różnych sposobów i dostosowania zróżnicowanych środków ekspresji w procesie tworzenia znaczeń (1995, 36–37). Z kolei na związek wyobraźni z metaforą zwracał uwagę Paul Ricoeur (1989). Nie tylko lingwistyka kognitywna przypisuje wyobraźni rolę szczególną, również psychologia¹⁰ oraz gramatyka transformacyjno-generatywna, a w szczególności jej współtwórca Noam Chomsky, który posługiwał się pojęciem „kreatywności języka” – *creativity*, nazywanym przez innych „otwartością” – *openess*, albo „produktywnością” – *productivity* w odniesieniu do cech znaku językowego (1972). A zatem „przy pomocy języka możemy mówić o rzeczach odległych w czasie i przestrzeni, znaki językowe pomyślane i wypowiedziane mogą odnosić się do elementów rzeczywistości pozajęzykowej, zarówno obserwowane, jak i wnioskowane, abstrakcyjnej i konkretnej albo też urojonej i realnej” (Ożdżyński 1995, 176). Jeżeli przyjmiemy twierdzenie, że działanie wyobraźni przejawia się w procesie percepcji, konceptualizacji i myślenia, to należałoby przyjąć też inne twierdzenie lingwistyki kognitywnej, dotyczące metafory, metonimii, które znajdują swoje odzwierciedlenie w języku, budują nasze doświadczenie oraz procesy rozumienia (por. Libura 2000, 25–27). Wyobraźnia

⁹ Umysł rozumiem jako całość procesów i stanów poznawczych człowieka oraz ich „zawartość” zgodnie z podejściem do umyślu w pracy U. Żegleń (2003).

¹⁰ W pracach z zakresu psychologii poznawczej, np.: Czesława Nosala (1990, 1992) i Tomasa Maruszewskiego (1996) napotykamy różne ujęcia twórczości i wyobraźni.

decyduje o pojawieniu się twórczej postawy¹¹ w postrzeganiu rzeczywistości, proces ten często łączy się z określonymi cechami osobowości człowieka, takimi jak: samodzielność, otwartość i oryginalność myślenia, zmysł obserwacji, ciekawość w postrzeganiu świata. W wielu wypowiedziach budowanych przez dzieci napotykamy takie definicje, które wynikają z twórczej postawy małych użytkowników języka. W definicjach dzieci w wieku przedszkolnym (w moich badaniach sześciolletnich) przywoływane są podobieństwa pomiędzy niekiedy bardzo odległymi zjawiskami, a wspomniane cechy mają swoje źródło bardzo często nie tyle w realnym świecie, co w dziecięcej wyobraźni. Jeśli na przykład „radość” nazywana jest *kwitnącą ląką*, to nie na podstawie rzeczywistego wyglądu radości, lecz wyłącznie na podstawie skojarzeń, jakie powstają w umyśle dzieci. W ten sposób powstały analogie mające postać metafor, np.: *Radość podobna jest do ciepłego wietrzyku, do krainy w naszej wyobraźni / do kwitnących kwiatów i uśmiechającego się słońca*. Definicja „tęsknoty” w wypowiedzi sześciolletniej dziewczynki: *tęsknota jest podobna do deszczu kapuśniaczku, bo on tak wolno pada i długo, a... tęsknota przychodzi powoli i długo pozostaje w nas i zupełnie odłącza nas od świata i wszystko w nas zmienia. Strach jest jak kraina ciemności. Złość podobna jest do burzy śniegowej*. Tego typu wypowiedzi potwierdzają twierdzenie George’a Lakoffa i Marka Johnsona (1988), że metafory nadają strukturę naszemu pojmowaniu codziennych przeżyć (por. na ten temat Taylor 2001) i nie są „naruszeniem” reguł rządzących kompetencją językową. Metafory, które pojawiają się w wypowiedziach dzieci, wydają się wynikać z „napięcia” pomiędzy słowami, są to metafory żywe, odkrywcze, mające postać innowacji semantycznej, przypominają rozwiązywanie zagadki, a nie tylko proste skojarzenia oparte na podobieństwie¹². Wyrażenia metaforyczne wnoszą coś więcej niż tylko „wartość emotywną”, dostarczają nowych informacji o rzeczywistości (por. Ricoeur 1989, 133).

Z kolei wypowiedzi osób z niepełnosprawnością intelektualną w zdecydowanej większości przypadków pozbawione są wyrażen metaforycznych. Ze względu na przewagę myślenia konkretno-obrazowego osoby z LNI nie potrafią uchwycić złożoności natury zjawisk i w istocie odbierają świat jako mniej skomplikowany (por. Wątorok 2014, 61). Ponadto, posługując się kodem ograniczo-

¹¹ Problematyka „twórczości” ma charakter wieloaspektowy i wysoko złożony. Pojęcie „twórczości” zostało omówione chociażby w takich pracach, jak: I. Kocowski, *Aktywność twórcza człowieka: Zarys koncepcji*, [w:] *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, red. H. Sękowa, A. Tokarz, Kraków-Poznań 1991, s. 9–44; M. Malicka, *Twórczość, czyli droga w nieznanne*, Warszawa 1989; C. Cle-ro, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1988; *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, pod red. S. Popka, Warszawa 1988. Temat kreatywnych aspektów wypowiedzi dzieci i młodzieży w kontekście aktywności twórczej odnajdziemy w książce pod red. J. Ozdżyńskiego, *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków 1995.

¹² Na temat metafor dziecięcych pisałam w artykule pt. *Metafory dziecięce inspiracją do zmiany myślenia o rozwoju poznawczym i terapii logopedycznej*, „Logopedia” 47–1, 2018, 183–200.

nym, nie zawsze są w stanie mówić o zjawiskach i rzeczach, które nie istnieją „tu i teraz”. W słownictwie tych osób „zaznacza się nominalizm, [...], a właściwością ich mowy jest określanie rzeczy i pojęć za pomocą nazw o zbyt wąskim lub zbyt szerokim znaczeniu. [...] Z kolei w rozwoju semantycznym barierą nie do pokonania stają się dla nich wyrazy abstrakcyjne, metafory, idiomy, frazeologizmy, wyrażenia poetyckie czy skróty myślowe. Bywają one interpretowane w sposób dosłowny, częściowy lub rozmyty” (ibidem, 61). Wypowiedzi dorosłych osób (25 lat, 26 lat, 31 lat i 34 lata) są zbieżne ze stwierdzeniami przytoczonymi powyżej i potwierdzają ich prawdziwość. Oto fragmenty wypowiedzi na temat „radości”: 1. *ktoś się uśmiecha, jest zadowolony, kiedy idę do sklepu po czekoladę lub wygram zawody sportowe. Radość jest na twarzy. Pies cieszy się, kiedy idę z nim na spacer* (K. lat 25). 2. *Jest wesoły, bo się uśmiecha. Ma radosne serce. Ja cieszę się, kiedy widzę kochane osoby* (A. lat 26). *Człowiek jest zadowolony z życia, jest uśmiechnięty, ma oczy wesołe. Zwierzęta, kiedy widzą swojego właściciela, merdają ogonem* (D. lat 34). Inne emocje są eksplikowane w podobny sposób: *Smutek jest wtedy, kiedy odczuwamy coś smutnego. Kiedy dzieje się coś złego* (K. lat 27) *Gdy przydarzy się coś smutnego, na przykład śmierć bliskiej osoby. Wtedy, chce się płakać* (B. lat 31).

Wypowiedzi dorosłych osób z LNI obrazują, iż pomimo ciągłego borykania się z konsekwencjami deficytów poznawczych stale poszerzają oni swój zasób leksykalny. W wyniku analizy literatury przedmiotu oraz obserwacji wypowiedzi tych osób możemy stwierdzić, że zaburzenia w rozwoju poznawczym rzutują na wszystkie podsystemy językowe.

STEREOTYPOWE WYKŁADNIKI DZIECIĘCYCH DEFINICJI KOGNITYWNYCH

Definicja kognitywna jest definicją otwartą i szeroką, tym samym idzie w parze z przekonaniem, że rozumienie znaczenia nie jest „zamknięte” raz na zawsze, ale rozwija się równoległe wraz z rozwojem myślenia człowieka, jest więc otwarte na nowe treści pojęciowe. Ten typ definiowania akcentuje subiektywność, indywidualny punkt widzenia oraz system wartości podmiotu mówiącego. Definicja kognitywna dopuszcza zatem stereotypy¹³ jako te dane językowe / cechy najsilniej utrwalone w języku, które łączą wyobrażenia o świecie z ocenami i wzorami zachowań. Definicja kognitywna nie ma charakteru definicji naukowej, posiada cechy definiowania potocznego, kiedy zatem stereotypy potraktujemy jako pewną podklasę pojęć potocznych o silnym zabarwieniu podmiotowym

¹³ W rozważaniach na temat stereotypu jako podtypu/rodzaju definicji kognitywnej odwołuję się do artykułu J. Bartmińskiego i J. Panasiuk pt. *Stereotypy językowe* [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, 371–395.

i emocjonalnym, możemy je włączyć w skład językowego obrazu świata oraz definicji kognitywnej¹⁴.

W wypowiedziach sześciolletnich dzieci wierzba płacząca konotuje smutek, np.: *taka wierzba to smuci się przez cały czas, ma przecież takie pochylone listeczki*. To niezwykle interesujące skojarzenie jest konsekwencją myślenia nie tylko stereotypowego, ale też metaforycznego o charakterze orientacyjnym¹⁵.

Wypowiedzi sześciolletnich dzieci są „odbiciem” potocznego ujmowania kosmosu, który ma charakter „kosmosu przedkopernikańskiego”¹⁶. Słońce jest *jasne i rozpromienione; jest wesole, uśmiechnięte; niebo szczęśliwe; ono tylko świeci na niebie. Ono mieszka bardzo daleko, daleko od ziemi i to za daleko, aby widzieć, czy ono wstydzi się czy nie*. Księżyc jest *daleko i nie widać czy jest wesoly czy smutny; On ma wszystko i nie może tęsknić. Ma dookoła dużo gwiazdek i chmurki, i niebo...* Powietrze w wypowiedziach dzieci ma utrwaloną stereotypowo cechę „niezbędności do życia”, np. w wypowiedzi *bez powietrza nie można żyć, moja mama jest jak powietrze, po prostu niezbędna*.

W wypowiedziach dzieci w sposób modelowy jest realizowany stereotyp „matki/mamy”. Z dziecięcego punktu widzenia: *radość jest jak mam mamusia; moja mama jest kochana; mama jest dobra i troskliwa; opiekuje się nami; pomaga nam w lekcjach; jest wyrozumiała; gotuje obiady; robi zakupy; jest zawsze z nami, mama ma zawsze dobrą twarz; ...czasami śmieje się przez łzy; moja mama nigdy nie jest zmęczona*. Pojęcie „matki” było definiowane przez semantyków o różnych metodologicznych orientacjach: strukturalnej i kognitywnej¹⁷. Definicja kognitywna tego pojęcia przedstawiona w artykule J. Bartmińskiego (2006, 151–166), powstała na bazie danych ankietowych zawiera prawie setkę określeń, a wśród nich najczęstszymi były: miłość, opiekuńczość, wyrozumiałość, poświęcenie, troskliwość, dobroć, oddanie, czułość itp. Zdaniem Bartmińskiego „w etymologii sława «matka» (zapewne też «mama» - U. J.) został utrwalony podstawowy związek matki z dzieckiem. [...] Cała bogata treść stereotypu matki jest modelowana z perspektywy dziecka bądź dorosłego, które osiągnęło samodzielność, ale zachowuje «pamięć rodzinną»” (ibidem, 156). Zatem określenia, które pojawiały się w definicjach sześciolletnich dzieci w żaden sposób nie odbiegają

¹⁴ Kiedy w swoich wypowiedziach odwołujemy się do stereotypu, wybieramy „pełniejsze ujęcie treści znaczeniowej słowa” (ibidem, 375), ujawniamy swój stosunek do rzeczywistości wyznaczony akceptowanym systemem wartości oraz subiektywnością kategoryzacji.

¹⁵ W literaturze wymienia się następujące opozycje i przypisane im wartości: góra, blisko, prawa strona, swój, wewnętrzny – wartościowane dodatnio; dół, daleko, lewa strona, obcy, zewnętrzny – ujemnie. Por. R. Piętkowa (1989, 275–292).

¹⁶ Por. na temat potocznego ujmowania zjawisk atmosferycznych w artykule J. Bartmińskiego i J. Panasiuk, 2001, 371–395.

¹⁷ Semantyczną interpretację słowa „mama” przeprowadziła H. Borowiec (2014, 92–98) na podstawie wypowiedzi sześciolletnich dzieci.

od zestawu cech semantycznych, które przytoczyli dorośli użytkownicy języka. To, że dzieci w swoich wypowiedziach dość często sięgają po stereotypy świadczy o naśladowaniu ujęć z języka dorosłych, co jest z pewnością świadectwem ich socjalizacji.

OPISOWA FORMA DEFINICJI

Analiza materiału językowego pozyskanego z wypowiedzi osób z IN pokazuje następujące rodzaje zachowań. Definicja „matki” może być zbudowana na podstawie zewnętrznych cech, które dość łatwo przypisać każdemu człowiekowi. Jedynie informacja *mama ma okulary* może wynikać ze skojarzenia z wyglądem własnej mamy. W wypowiedzi nie ma wymienionych cech psychicznych, brakuje odniesienia do zachowania oraz pozytywnych skojarzeń z postacią mamy. Na przykład: *To pani. Jakaś mama. Nie wiem, zapomniałam... Mama to człowiek. Ma okulary, włosy, głowę, oczy, nos, buzię, ręce, brzuch i nogi. Jakaś pani.* (definicja w wykonaniu 18-letniej dziewczyny z LNI).

Z kolei chłopiec (lat 18 z LNI) w swojej definicji zawiera ważną informację, że mama jest kobietą. W dalszej części wypowiedzi K. wymienia cechy mamy oraz dwa razy przymiotnik *moja*, co wskazuje na silną więź z mamą. *Kobieta. Moja mama. Miła, kochana i moja.* Przymiotniki *miła* i *kochana* wskazują na właściwości charakteru, sposobu bycia. Są to cechy przypisywane mamom „typowym”, „prawdziwym”, które stanowią centralny wymiar pojęcia w definicjach potocznych¹⁸. W przytoczonych definicjach osoby z IN, podobnie jak sześciolatnie dzieci, definiują „mamę” poprzez kategorię taksonomiczną jako: *pani, kobieta.*

Niekiedy wypowiedzi osób dorosłych z LNI posiadają strukturę opisu. Na przykład: *Moja mama jest wysoka, trochę taka chuda. Ma jasne włosy... Yyy... Hmm... (cisza) Eee... Ma niebieskie oczy. Ma jasną taką skórę, kolor jest taki jasny. A w co lubi ubierać się Twoja mama? Lubi chodzić w spodniach i swetrze jakimś. Ona tam w szafie dużo rzeczy i zmienia czasami, jak coś się jej nie podoba. Ma tam sukienki, spodnie, zawsze zmienia. Właśnie się pyta mnie lub tatę, czy tak może iść. Jeszcze ma ciemne oczy. A czy Ty jesteś podobna do swojej mamy? No jestem tak. Bo ja będę wyglądać, taka jak ona, jak będę już dorosła.*

Moja mama ma takie blond ciemne włosy. Skórę ma jasną, hmm... Ma brązowe oczy. Hmm... ubiera się takmłodzieżowo. Jest wysoka, czy niska? Szczupła iii... jest wysoka. Czy Twoja mama nosi okulary? Nie, nie, tylko kolczyki.

Dzieci sześciolatnie również definiują poprzez opis. Na przykład: *Mama jest człowiek, który opiekuje się tobą. Ma krótkie albo długie, jest dziewczyną, no...*

¹⁸ Przywołany wcześniej artykuł J. Bartmińskiego (2006, 151–166).

i jest fajna. Albo w innej wypowiedzi: Mama to nasz rodzic. Moja mama ma krótkie włosy i ma gładką buzię, i... lubi Polskę. Mama powinna kochać dzieci, mama powinna mieć długie włosy. Miła, nie taka, czasami jest zła na mnie, ale jest kochana.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Fundamentalnym czynnikiem kształtowania wszelkich typów definicji są możliwości poznawcze i językowe badanych. Jak wynika z literatury przedmiotu (Kościelska 1995, 37), niepełnosprawność intelektualna (w opracowaniu autorki upośledzenie umysłowe) jest zaburzeniem złożonym ze względu na etiologię, objawy i możliwości rozwojowe poszczególnych osób. Zdaniem Kościelskiej obraz możliwości jednostki komplikuje się w wyniku rozwoju, niekorzystnych doświadczeń życiowych oraz izolacji społecznej. W tradycyjnym nurcie myślenia o niepełnosprawności intelektualnej istnieje przeświadczenie o niższym niż przeciętny poziomie funkcjonowania językowego oraz o istnieniu różnic indywidualnych (por. np. Kostrzewski, Wald 1981). Chociaż wpływ oligofrenii jest widoczny na wszystkich poziomach funkcjonowania osób nią dotkniętych, to jednak świadome i aktywne „zanurzenie” w codzienności stwarza jednostkom z NI realne perspektywy na pokonanie własnych ograniczeń, w tym w dużej mierze językowych, przełamanie barier komunikacyjnych, rozwój słownictwa i zdolności semantycznych.

Ich definiowanie ma nieco inny charakter niż definiowanie dzieci w normie intelektualnej. Definicje są bardziej konkretne, budowane w oparciu o egzemplarze typowe, wypowiedzi mają charakter ksobny w odniesieniu do osobistych doświadczeń i przeżyć. Jednak nie dostrzegamy w tych wypowiedziach zjawisk niepożądanych, które zakłóciłyby odczytanie ich sensu. Osoby z LNI nie podają informacji sprzecznych z ogólną wiedzą o rzeczywistości, jedynie takie, które wynikają z konkretnych doświadczeń. Definicje są uboższe informacyjnie ze względu na ograniczony zasób leksykalny i braki wiedzy odnoszące się do poszczególnych fragmentów rzeczywistości. Dlatego w pracy terapeutycznej należałoby, wychodząc od nazw konkretnych, stopniowo poszerzać słownik o nazwy abstrakcyjne, „mające niejasną kwalifikację” (Wątorok 2014, 65) oraz pogłębiać ich wiedzę semantyczną poprzez porównywanie zakresu poszczególnych pojęć i określanie relacji między nimi.

BIBLIOGRAFIA

- Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa 1988.
- Bartmiński J., Panasiuk J., 2001, *Stereotypy językowe*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 371–395.
- Bartmiński J., 2006, *Polski stereotyp matki*, [w:] *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin, s. 151–166.
- Borowiec H., 2014, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Lublin.
- Bruner J., 1978, *Poza dostarczone informacje*, Warszawa.
- Chomsky N., 1972, *Language and Mind*, New York.
- Chomsky N., 1988, *Language and Problems of Knowledge*, Cambridge.
- Fodor J., 1983, *The Modularity of Mind*, Cambridge.
- Gardner H., 1999, *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York.
- Gopnik A., 1993, *How We Know our Minds. The Illusion of First Person Knowledge of Intentionality*, „Behavioral and Brain Sciences” 16, s. 1–14.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin.
- Grzegorzczak R., 2010, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Hayes B. K., Convey R. N., 2000, *Concept Acquisition in Children with Mild Intellectual Disability: Factors Affecting the Abstraction of Prototypical Information*, „Journal of Intellectual and Developmental Disability”, 25 (3), s. 217–234.
- Jęczeń U., 2017, *Metafory dziecięce inspiracją do zmiany myślenia o rozwoju poznawczym i terapii logopedycznej*, „Logopedia” 47–1, s. 183–200.
- Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995.
- Kaczorowska-Bray K., 2012, *Zaburzenia komunikacji językowej w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. J. J. Bleszyński, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk, s. 36–64.
- Kaczorowska-Bray K., 2017, *Kompetencja i sprawność językowa dzieci z niepełnosprawnością umysłową w stopniu znacznym, umiarkowanym i lekkim*, Gdańsk.
- Kielar-Turska M., 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków.
- Kocowski I., 1991, *Aktywność twórcza człowieka: Zarys koncepcji*, [w:] *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, red. H. Sękowa, A. Tokarz, Kraków–Poznań, s. 9–44.
- Kostrzewski J., Wald I., 1981, *Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym*, [w:] *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, red. K. Kirejczyk, Warszawa, s. 52–86.
- Kościelska M., 1995, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa.
- Krzeszowski T., 1999, *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*, Toruń.
- Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T. Krzeszowski, Warszawa.
- Langacker R., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin.
- Leslie A.M., 1994, *Pretending and Believing: Issue in the Theory of ToMM*, „Cognition” 50, s. 211–238.
- Leśmian B., (wyd. pierwsze 1936), 2018, *Napój cienisty*, Warszawa.
- Libura A., 2000, *Wyobrażenia w języku. Leksykalne korelaty schematów wyobrażeniowych. Centrum-peryferie i siły*, Wrocław.
- Maciejewska A., 2018, *Semantyka znaku językowego w badaniach i postępowaniu logopedycznym*, „Logopedia” 47–2, s. 65–82.
- Malicka M., 1989, *Twórczość, czyli droga w nieznanie*, Warszawa.
- Maruszewski T., 1996, *Psychologia poznawcza*, Warszawa.
- Michalik M., 2006, *Diagnostowanie kompetencji lingwistycznej uczniów szkoły specjalnej. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Kraków.

- Nosal Cz., 1990, *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa.
- Nosal Cz., 1992, *Twórcze przetwarzanie informacji. Ujęcie poznawcze*, Warszawa.
- Nowakowska-Kempna I., 1993, *Definiowanie znaczeń wyrażen w kognitywizmie. Wybrane zagadnienia*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 161–180.
- Nowakowska-Kempna I., 2000, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim, część 2: Data*, Warszawa.
- Pelc J., 1970, *Znaczenie jako narzędzie*, „*Studia semiotyczne*”, t. 1, nr 1, s. 169–190.
- Ożdżyński J., *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedzi dziecka*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 169–184.
- Piaget J., 1966a, *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa.
- Piaget J., 1966b, *Stadia z psychologii dziecka*, Warszawa.
- Piętkowa R., 1989, *O aksjologizacji przestrzeni w języku i poezji*, [w:] *Język a kultura*, t. 2. *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, wyd. 1, Wrocław 1989, s. 275–292, wyd. 2, Wrocław 1991.
- Ricoeur P., 1989, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, tłum. P. Graff, K. Rosner, Warszawa.
- Rittel T., 1994, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. 2 (poszerzone), Kraków.
- Rosch E., 1975, *Cognitive Representations of Semantic Categories*, „*Journal of Experimental Psychology: General*”, vol. 104, nr 3, s. 192–234.
- Rosch E., 1978, *Principles of Categorization*, [w:] *Cognition and Categorization*, red. E. Rosch, B. Lloyd, Hillsdale, s. 27–48.
- Taylor J.R., 2001, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, przeł. A. Skucińska, Kraków.
- Tokarski R., 2013, *Światy za słowami. Wykłady z semantyki językoznawczej*, Lublin.
- Trempla J., 2012, *Współczesne koncepcje poznawcze w rozwoju dziecka*, „*Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne*” zeszyt 2, s. 9–22.
- Wątorok A., 2014, *Kompetencja językowa uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków.
- Wierzbicka A., 1985, *Lexicography and Conceptual Analysis*, Ann Arbor.
- Wygotski L., 1989, *Myślenie i mowa*, tłum. E. i J. Fleszerowie, Warszawa.
- Żegleń U., 2003, *Filozofia umysłu. Dyskusja z naturalistycznymi koncepcjami umysłu*, Toruń.