

URSZULA JĘCZEŃ
Uniwersytet Mari Curie-Skłodowskiej, Lublin
Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego

Kreacja i sprawozdawczość w dziecięcych wyobrażeniach emocji – na podstawie wypowiedzi dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa

Creation and reporting in children's images of emotions –
based on the utterances of intellectually normal children
and children with Down syndrome

STRESZCZENIE

Jak namalować np. *radość*, *strach*, *smutek* i *złość*? Takie pytanie otrzymały dzieci 6-letnie, 10-letnie oraz dzieci z zespołem Downa. O ile wypowiedzi dzieci w normie intelektualnej cechują się swoistą oryginalnością, ekspresywnością oraz autentycznością, ponieważ są efektem myślenia kreatywnego, tak wypowiedzi dzieci z zespołem Downa cechuje: dialogowość, sytuacyjność i sprawozdawczość. Niemniej jednak mają one wartość poznawczą, gdyż w swoisty sposób porządkują wiedzę tych dzieci o świecie emocji.

Słowa kluczowe: kreacja, oryginalność, sprawozdawczość, sytuacyjność, dialogowość, zespół Downa.

SUMMARY

How to paint for example *joy*, *fear*, *sadness*, and *anger*? This question was asked to children aged 6 and 10 years, and children with Down syndrome. While the utterances of intellectually normal children are characterized by specific originality, expressiveness and genuineness because they are the outcome of creative thinking, the utterances of children with Down syndrome show dialogic, situational, and reporting character. Nevertheless, they have a cognitive value because they organize these children's knowledge of the world of emotions.

Key words: creation, originality, reporting, situationality, dialogicality, Down syndrome.

WPROWADZENIE

Problem relacji pomiędzy językiem, myśleniem i rzeczywistością jest podstawowym zagadnieniem teorii poznania, zaś porządkowanie wiedzy dotyczącej kreatywnej roli języka w tworzeniu otaczającego nas świata jest zadaniem trudnym i skazanym na pewne niepowodzenia. Przyglądając się idei przypisującej aktywnej rolę w postrzeganiu rzeczywistości, napotykamy tezy, które zawierają sformułowania niezwykle do siebie zbliżone, a mianowicie: „język tworzy”, „powołuje do myślenia”, „nasz sposób doświadczania świata zależy od języka, język wyznacza granice tego świata i nadaje znaczenia znajdującym się w tym świecie obiektom (por. Kwaśnica 1991, 41, 44).

Kiedy mówimy o aktywnej roli języka w poznawaniu rzeczywistości, zastanawiamy się niejednokrotnie, czy język pomaga nam czy przeszkadza w „zmaganiach” ze światem zewnętrznym. Przywołajmy w tym miejscu słowa J. Maćkiewicz, która w artykule pt. *Świat widziany poprzez język* (1987), pisze na ten temat w następujący sposób:

„Język łączy ludzi zarówno w przestrzeni, jak i w czasie. Dzięki językowi człowiek nie jest skazany na korzystanie ze swoich własnych doświadczeń, (...) nie rozpoczyna od zera, lecz od miejsca, do którego inni doszli. Wraz z językiem przyjmuje багаż doświadczeń i wzorów, (...) te doświadczenia i wzory nie tylko są komunikowane poprzez język, ale i zawarte w samym języku (...).”

Jednocześnie konserwatyzm językowy powoduje, że utrwalony w systemie językowy obraz świata staje się coraz bardziej nieadekwatny, coraz bardziej sprzeczny z praktyką. W naszej mowie ciągle – mimo rewolucji kopernikańskiej „gwiazdy gasną, a słońce wschodzi na firmamencie niebieskim” (Maćkiewicz, 1987, 144–145).

Teorie z obszaru determinizmu językowego pokazują, że język koduje ludzkie doświadczenie, narzucając jednocześnie sposoby kategoryzacji świata. W myśl tych koncepcji myślenie człowieka jest zawsze zależne od języka, jakim się posługuje, i społeczności, w której żyje. Oznacza to, że język oddziałuje na sposób odbicia rzeczywistości w umyśle człowieka.

Nie są to jednak teorie bezsporne. Zdaniem wielu psychologów, np. D. McNeilla (1980, 172–202), język odgrywa istotną rolę w kształtowaniu pamięci, ale nie w procesie spostrzegania. Udział języka wzrasta wraz ze wzrostem trudności zadania, kiedy dzieci wykorzystują wiedzę zgromadzoną w pamięci, a nie korzystają z aktualnej percepcji (Brown, 1980, 371–397). W Polsce to właśnie I. Kurcz (1987, 19) stoi na stanowisku umiarkowanego determinizmu językowego, twierdząc, że istnieją dwa rodzaje wiedzy: wiedza o świecie i wiedza językowa. Są to dwa odrębne systemy, które posługują się odrębnymi kodami w umyśle, niemniej jednak

są one ze sobą powiązane i wzajemnie się warunkują. W literaturze psycholingwistycznej analizowane są najczęściej dwa modele wiedzy w ogóle: model wiedzy o świecie (Mertindale, Minsky, za Kurcz, 1987) oraz model wiedzy językowej (Rice, 1987; Kurcz, 1987), który z kolei występuje pod hasłem „językowego obrazu świata” (Bartmiński, 1990; Ożdżyński, 1995; Kielar-Turska, 1997).

Niezwykle istotną rolę w gromadzeniu wiedzy o otaczającej rzeczywistości odgrywa doświadczenie jednostki. Zdaniem T. Krzeszowskiego (1997, 25) „wszystko to, co wiemy i w co wierzymy, zależy od naszych osobistych doświadczeń, które aktywizują w nas odpowiednie obszary systemu poznawczego (kognitywnego), który stanowi utajoną/ uśpioną sferę naszego umysłu”. W przypadku dzieci przedszkolnych (6-letnich), które wzięły udział w badaniach, jest to doświadczenie naiwne, naturalne, „niezakłócone” edukacją szkolną. Dziesięcioletnie dzieci w trakcie nauki szkolnej nabywają coraz bogatszych doświadczeń językowych; zaś w grupie dzieci z zespołem Downa z całą pewnością mamy do czynienia ze zdecydowanie uboższym doświadczeniem językowym i poznawczym.

S. Szuman uważał, że rozwój wyobrażeń, wiadomości i pojęć, jakimi posługuje się dziecko, zależy od jego doświadczenia oraz od tego „o czym mówi jego otoczenie” (Szuman, 1985, 25). Różnice w rozwoju językowym poszczególnych dzieci uwarunkowane są typem środowiska wychowawczego oraz indywidualnymi zdolnościami umysłowymi, które umożliwiają gromadzenie narastającego doświadczenia (wiedzy). Należy również uwzględnić fakt, że dzieci znacznie lepiej rozumieją i dokładniej postrzegają otaczającą rzeczywistość, niż potrafią to wyrazić w słowach. Niemniej jednak „to właśnie język jest podstawą organizacji świadomej i jasnej myśli” (*ibidem*, 182).

Dzieci, w zależności od poziomu rozwoju umysłowego oraz umiejętności językowych, budują wypowiedzi i sądy w sposób bardziej bądź mniej poprawny i przystający do rzeczywistości, o której mowa. W wypowiedziach zawarta jest wiedza małych użytkowników języka, ich sądy i twierdzenia na dany temat. Dzieci w wieku przedszkolnym wykorzystują przede wszystkim wiedzę potoczną, zwracając uwagę na cechy przedmiotów i zjawisk utrwalone w społeczeństwie, niemal stereotypowe.

Niejednokrotnie ich wypowiedzi możemy rozpatrywać w kontekście twórczości językowej, wynikającej z otwartości myślenia, indywidualności spostrzeżeń i bogatej wyobraźni (por. na ten temat: Śliwa, 1993, 117–132; Ożdżyński, 1995, 169–184; Jęczeń, 2007, 133–171). Wypowiedzi takie uzewnętrzniają ich myśli i są konkretyzacją indywidualnych przeżyć.

U dzieci w młodszym wieku szkolnym (11–12 lat) nadal obserwuje się postawę realistyczną, nastawioną bardziej na świat rzeczy niż idei i pojęć. Postawie tej towarzyszy ogromna spostrzegawczość i zdolność odnajdywania szczegółów (Przetacznikowa, 1978, 133). W tym wieku dzieci wchodzi w fazę myślenia ope-

racyjno-formalnego, pojawia się zatem możliwość formułowania hipotez i wniosków.

W dalszym ciągu jednak, aż do wieku dojrzewanania, myślenie dziecka ma charakter animistyczny (Piaget, 1966, 85), a „baśniowe ujęcie świata zgodne jest z jego własnym sposobem pojmowania wszystkiego” (Bettelheim, 1985, 103, za Guzik, 1995, 327).

A co z dziećmi, których rozwój poznawczy jest opóźniony lub zaburzony? Jak twierdzą autorzy zajmujący się językiem dzieci upośledzonych umysłowo, mimo ubóstwa leksykalnego, niskiego poziomu sprawności syntaktycznych i znacznie słabiej przyswojonych norm gramatycznych, dzieci porozumiewają się z otoczeniem, potrafią nawiązać i potrzymać rozmowę. Zawsze znajdują dość odwagi, by zaprezentować swoje umiejętności w tym zakresie (Minczakiewicz, 1995, 411). Czy zatem, bazując na swojej wiedzy i możliwościach językowych, będą w stanie odpowiedzieć na pytanie: Jak narysować uczucia?

„Każde dziecko w sposób naturalny jest twórcą” (Gloton, Clero, 1988, 54). Swoje umiejętności wyraża za pomocą języka, gestu, rysunków lub innych form aktywności ruchowej. Jak zatem wygląda twórczość językowa dzieci dotycząca tego fragmentu rzeczywistości, jakim są emocje?

BADANIA WŁASNE

Celem przeprowadzonych badań jest zaprezentowanie przekonań dzieci na temat sposobu przedstawienia emocji¹, próby wyobrażenia sobie, jak określone zjawisko emocjonalne można narysować. Wypowiedzi pochodzą od dzieci sześciolletnich, dziesięcioletnich oraz dzieci upośledzonych umysłowo z zespołem Downa. Analiza dotyczy tylko czterech emocji podstawowych – strachu, złości, radości i smutku.

W trakcie zbierania materiału posłużyłam się metodą zbliżoną do tej, którą opisał i wykorzystał w celu uzyskania informacji od dzieci J. Piaget w opublikowanej w 1929 r. książce *Jak sobie dziecko świat przedstawia*. Publikacja stanowi opis badań nad dziecięcym pojmowaniem zjawisk, takich jak myśli i sny. Metoda, jaką zastosował autor, nazwana została przez niego wywiadem klinicznym. Ma ona formę luźnej rozmowy, podczas której odpowiedzi na stawiane pytania obrazują, w jaki sposób dzieci myślą na dany temat. Metoda pokazuje „upór” i zdolność Piageta w stawianiu pytań bardzo szczegółowych i bardzo różnorodnych. Jednocześnie podczas czytania zawartych w książce protokołów rozmów dostrzegamy cień „niebezpieczeństwa” wynikający z sugerowania przez autora pewnych pojęć, którymi dzieci wcześniej nie posługiwały się. Sam J. Piaget (*ibidem*, 19) wyraźnie podkreślał, że „sugestia” – podczas zadawania pytań

¹ W niniejszym artykule będę używała zamiennie określeń: uczucie – emocja.

– „nie jest rzeczą łatwą do uniknięcia. Wyjściem z sytuacji jest formułowanie pytań w języku dziecka oraz „wypytywanie pogłębione” (23), bowiem „mniemanie zasugerowane” jest „zasadniczo chwilowe”. Wystarczy pozwolić dziecku mówić przez chwilę i zapytać je pośrednio o te same rzeczy; mniemanie zasugerowane jest „pasożytem” wśród myśli dziecka i tego typu spostrzeżenia są szybko zapominane.

Myślę, że powyższe rozważania J. Piageta możemy powiązać z teorią dysonansu poznawczego, o której piszą w swoim artykule J. Ożdżyński i G. Ożdżyński (2013, 157–165). Zgodnie z założeniami powyższej teorii, zdaniem autorów „(...) ludzie (także dzieci?) odczuwają potrzebę wewnętrznej harmonii między *swoimi* przekonaniami. Zakłócenie tej harmonii wywołuje stan przykrego napięcia, skłaniający jednostkę do działań mających na celu przywrócenie bądź przynajmniej złagodzenie stopnia rozbieżności między *własnymi* przekonaniami.”

REZULTATY BADAŃ

Na postawione przeze mnie pytanie: *Jak sądzisz, czy można narysować ...* tutaj padała nazwa wybranej emocji, np. *strach*? Dzieci najczęściej odpowiadały – tak. A oto przykładowe pomysły sześciolatek dotyczący rysunków przedstawiających strach:

Można narysować wieceelkie oczy, tak się mówi, że strach ma wielkie oczy/ Ducha, jakiegoś straszego potwora/ Wystraszoną buzię/ Ciemność i strasznie wielkie oczy/ Dziewczynkę i pana, który nad nią krzyczy/ Stracha na wróble, bo straszy ptaki w ogrodzie/ Złego psa, wilka, obcego człowieka, burzę na niebie, tarantulę/ Dzieci, które płaczą i mają buzie mokra od łez/.

Złość wyobrażają sobie jako:

Można narysować taką złą minkę, rozgniewanego człowieka/ Narysować człowieka i on się wkurza, ... to znaczy jest wkurzony i narysować zęby, że ...że tak pokazuje i że ma takie straszne oczy, z takimi oczami złymi i usta, jak się złością/ Na rysunku byłby pan, który kogoś bije. Jak się ludzie biją to się strasznie złością/ Dwie dziewczynki, które się ze sobą kłócą/ Dziewczynka rzuca lalką albo chłopiec samochodem, albo klockami/.

Radość jest uczuciem, szczególnym, gdyż dziecięce wyobrażenia są bardzo oryginalne. Sześciolatki są niezwykle kreatywne, a ich wypowiedzi bogate i pełne wyszukanych porównań, np.:

Narysowałabym pannę młodą i pana młodego/ Całą rodziną i każdy ma uśmiechniętą buzię/ Uśmiechniętą dziewczynkę, która dostała prezent/ Na obrazku mama kupowałaby mi pieska/ Jak ktoś biegnie do kogoś i rzuca mu się na szyję/ Ptaki na gałązkach, które otwierają dzióbki/ Dzidzusia całego uśmiechniętego/ Uśmiechnięte słoneczko, niebieskie niebo/

Piękne, kolorowe kwiatuszki/ Narysowałabym wiosnę, bo radość jest jak wiosna/ Można narysować duuużo pieniędzy, złoto i diamenty/.

Smutek

Człowiek ma opuszczoną głowę/ Buzię skierowaną w dół/ Uśmiech przewrócony w drugą stronę/ Narysowałbym deszcz, kiedy pada i jest pochmurno/ Dziewczynkę ze smutną twarzą/ Można narysować, że ktoś ma łzy w oczach/ Moja mamę, bo moja mama ma takie dni, gdy jest smutna/ Smutnego bałwanka, który się topi/ Jesienną pogodę/ Brzydkie, Smutne Kaczątka/ Chore zwierzątko w dużym... strasznym lesie/ Kotka, który się smuci, ze z nieba nie pada mleko/ Wierzba to się zawsze smuci, bo ma opuszczone listeczki – może ją bym narysowała?/

PRZYKŁADOWE WYPOWIEDZI DZIECI UCZĘSZCZAJĄCYCH DO IV KLASY

Strach postrzegają jako:

Diabły, różne takie zjawy, duchy/ Zmarłych, bo nie wiemy, jak to z tą śmiercią do końca jest/ Psa ujadającego na małe dziecko/ Pająka, który goni człowieka lub chodzi po ręce/ Wycie wilków w lesie/ Przestraszonego człowieka, który miałby szeroko otwarte oczy i minę okropną i otwartą buzię/ Skulonego człowieka, który siedzi w kąciku / Ducha, który straszy, albo po prostu stracha na wróble/ Ciemną noc i grzmoty, pioruny/ Inwazję UFO/.

Złość namalowałyby jako:

Człowieka, który ma srogą złą minę/ Psa, który szczyrzy zęby/ Mamę, kiedy bije paskiem/ Wojnę, jak państwa napadają na siebie/ Niebo przed burzą, burzliwe kolory/ Człowieka, który zaciska zęby i ma napięte mięśnie/ Ktoś ma groźną minę i jest czerwony ze złości, krzyczy.

Radość projektowana jest pod postaciami:

Narysowałbym dziecko otwierające prezent/ Uśmiechnięte słońce/ Uśmiechniętą twarz/ Duży, szeroki uśmiech, taki od ucha do ucha/ Człowieka, który spotyka się z osobą, którą bardzo chciał zobaczyć, za którą tęsknił./ Kwitnące kwiaty/ Wesołe miasteczko/ Wiosnę, że ptaki śpiewają i kwiaty kwitną/ Piątkę lub szóstkę w dzienniku/ Rodzinę na spacerze/ Jak gram w piłkę z kolegą/.

Smutek w wypowiedziach dziesięciolatków brzmi następująco:

Rysując smutek narysowałbym płaczących ludzi/ Ptaki lub ryby martwe nad zniszczoną wodą/ Osobę, która ma w oczach łzy i smutną twarz/ Smutną twarz, usta takie w podkówkę/ Dziecko, które żegna swoją mamę i płacze/ Dziecko siedzące w kącie/ Łzy na twarzy, szkliste oczy/ Smutne usta i szkliste oczy/ Ludzi oglądających zdjęcia... pamiątki/ Rośliny, które usychają, bo nikt ich nie podlewa/ Ptaki i zwierzęta smutne w klatkach, sprzedawane na targu/.

Należy przyznać, że postrzeganie emocji przez dzieci nie odbiega zasadniczo od wiedzy dorosłych. Wydaje się jednak, że ich obserwacje są zdecydowanie bardziej bogate, zwłaszcza jeśli chodzi o porównania emocji do zjawisk świata przyrody. Ponadto wyobraźnia dzieci „w sposób eklektyczny czerpie ze wszystkich możliwych źródeł: z aktualności, wspomnień i reminiscencji” (Guzik, 1995, 333).

Wypowiedzi sześciolatków cechują się swoistą oryginalnością, ekspresywnością oraz autentycznością. Są efektem myślenia bardzo kreatywnego, które to myślenie pobudza wyobraźnię i pamięć, ma także bezpośredni związek z językiem, jakim się posługują, bo tylko przy pomocy języka możemy porównywać rzeczy odległe w czasie i przestrzeni.

Język, jakim posługują się dziesięcioletnie dzieci, jest językiem konwencjonalnym, językiem ludzi dorosłych. W trakcie nauki szkolnej nabywają doświadczeń językowych w posługiwaniu się pojęciami abstrakcyjnymi, unikają zdrobnień, a ich wypowiedzi pozbawione są błędów językowych.

Badania licznych specjalistów zajmujących się językiem dzieci udowodniły, że „każdy człowiek w ciągu kilku pierwszych lat życia jest *genialnym lingwistą* – twórcą własnego języka. Język dziecka dopóty jest tworem indywidualnym i niepowtarzanym, dopóki nie stanie się podobny do języka dorosłych” (Krakowiak, 2005, 86).

SPOSOBY PRZEDSTAWIENIA EMOCJI PRZEZ 10–12-LETNIE DZIECI Z ZESPOŁEM DOWNA

Ich wypowiedzi w tym zakresie są przejawem „innego rodzaju językowej twórczości”. Doświadczenia językowe tych dzieci są dużo skromniejsze i ograniczone nawet wówczas, gdy terapia logopedyczna rozpoczyna się dość wcześnie, prowadzona jest regularnie i prawidłowo. Dzieci z zespołem Downa ze względu na współistniejące deficyty poznawcze w zakresie pamięci, uwagi i myślenia, pozostają w stanie „niedoboru” kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej. Konstruują wypowiedzi na podstawie tej wiedzy, którą posiadają. Oto przykłady w tej grupie:

Buzię bym narysował/ Brzydka pogoda/ Smutne jest deszcz/ Drzewa, jak liście spadają/
Żartujesz? Dlaczego pytasz? Niiieeee wiiiieem (*zniechęcenie w głosie*) Nie mów tak, jestem
wesoła/ Jak nie ma słońca i wody, jak liście spadają, jak (rośliny) mają połamane gałęzie/
Kiedy jest deszcz i kot jest na dworze/.

Ostatnie sformułowania są wyjątkowe w tej mierze, gdyż zdecydowana większość dzieci jest przekonana, że rośliny i zwierzęta *nic nie robią*, przez to nie są smutne, wesołe, czy złe. Tylko *słońce świeci dzieciom*, chociaż czasami *ma nos zasmarkany*. To skojarzenie mogło powstać w analogii do dzieci, które

czasami, w języku potocznym, mają „zasmarkane nosy”. Czasami użyte przez nie wyrażenia są pod postacią metafor, np. *radość ma otwarte serce, słońce chowało się do wody* lub przysłów, np. *dzieci i ryby głosu nie mają*. Na szczególną uwagę zasługuje pojawienie się tych konstrukcji. Na ile świadczą one o kreatywności językowej, a na ile można je zlekceważyć, gdyż są tylko kalką wypowiedzi dorosłych?

Często dzieci reagowały zniechęceniem, odpowiadając: *daj spokój; koniec już; nie chcę; żartujesz?, nie powiem; po co pytasz? nie chcę mówić; nooo; taaak nooo* – to wydłużanie głosek obrazowało charakterystyczne zniechęcenie moich rozmówców. Nie podejmowały one wówczas najmniejszych prób aktywności słownej, równie często pochopnie, bez najmniejszego zastanowienia formułowały swoje sądy. Zwykle ich wypowiedzi przybierały postać przywołanego z pamięci zdarzenia jednostkowego lub powtarzającego się, w którym sami uczestniczyli, np. *jak byłam na turnusie; jak leżałam w szpitalu; jak pani Wiola maluje dzieciom twarze; jak oglądam bajkę; jak koleżanka bije; jak sama zostaję w domu* itp.

Samodzielnie tworzone wypowiedzi dzieci z zespołem Downa dowodzą, jak wielką rolę w rozwoju dziecka pełni prawidłowo rozwijający się język. Gdyż „myśl kształtuje się w oparciu o zdobytą przez dziecko umiejętność wyrażania jej za pomocą odpowiednich słów i zdań (...). Dziecko zdobywając coraz bogatszy słownik, (...) uczy się formułować i wyrażać swoje myśli, komunikuje je otoczeniu, zdobywa ludzką, językowo ukształtowaną świadomość rzeczywistości” (Szuman, 1968, 7). Ich wypowiedzi niejednokrotnie są nieporadne i pozbawione sensu. Trudno mówić w tym wypadku o kreatywności językowej, częściej mówimy i czytamy na temat powierzchowności w opanowaniu reguł gramatyki, ubogim słownictwie i zaburzeniach mowy. Te ostatnie zaś, czynią ich mowę bełkotliwą i niezrozumiałą. W związku z tym, czasami nie podejmujemy dłuższych prób zmierzających do zakończonego sukcesem porozumienia. Czy zatem dziecko upośledzone umysłowo może – w optymalnych warunkach rodzinnych, szkolnych itp. – opanować dziecięce zdolności lingwistyczne i zachować je jak najdłużej? (por. na ten temat rozważania K. Krakowiak na temat kreatywności dzieci niesłyszących, *ibidem*, 87). Myślę, że jednak nie w pełni, chociażby ze względu na towarzyszące temu zespołowi deficyty w sferze poznawczej i zmysłowej. Te dwie sfery w ogromnym stopniu modyfikują „przebieg procesu zdobywania języka przez dziecko” (*ibidem*, 87).

Badane dzieci miały duże trudności w odpowiedzi na pytanie: *Jak namalować radość, czy smutek, złość czy strach?* Bo pytanie dotyczyło pojęć abstrakcyjnych i powiązane było ze sferą wyobraźni, która zapewne nie jest rozwinięta na tyle, by stworzyć w umyśle wyobrażenie dowolnego uczucia i opowiedzieć o tym w języku. To zadanie było zbyt trudne i przerosło ich możliwości, miało bowiem charakter mentalny, chociaż dotyczyło indywidualnych doświadczeń i przeżyć.

Zdecydowanie lepiej radzą sobie podczas rozmów, w których przebiegu mogą opowiedzieć o zdarzeniu, które było np. przyczyną definiowanego stanu, w tym przypadku – radości.

Pytanie: Czy ty jesteś wesoła? Cieszysz się często?

Odpowiedź 1.: *Jak na turnusie byłam... i słońce było. Słońce chowało się do wody i ...było ciemno. Były zabawy: bieganie, graliśmy w piłkę, tańce były. Chodziliśmy na plażę. Jeszcze raz pojedę. Jadłam z mamą. Tatusz przychodził na śniadanko, było mało miejsca. Siadałam na kolanku.*

Odpowiedź 2.: *Jak leżałam w szpitalu, z Jasiem (dziewczynka w czasie pobytu w szpitalu dostała od swoich rodziców pluszowego misia, którego nazwała imieniem lekarza – Jan). Długo leżałam razem z gipsem. Fajny pan doktor. I ćwiczyłam nogi w basenie. Uczylam się chodzić w rowerku. Ćwiczyłam z panią. Lekarz płakał kiedy wracałam do domu. Mówił, że byłam najlepszą pacjentką.*

Tych wypowiedzi nie możemy uznać za nieudane zlepkę językowe. Mają one charakter potoczny, cechuje je dialogowość, sytuacyjność, indywidualność i ekspresywność, zaś ich „niezborność jest pozorna” (Boniecka, 1999, 35). Jeżeli przyjmiemy założenie, że „tekst potoczny jest poznawczy” (*ibidem*, 40), wówczas możemy przyznać, że na podstawie wypowiedzi dzieci z zespołem Downa sprawdzamy posiadaną przez nie wiedzę na temat wycinka rzeczywistości odnoszącego się do emocji.

W niektórych przypadkach (rozmów o *strachu* i w drugim przypadku o *radości*) wypowiedzi przybierały formę sprawozdania ze znajomości np. obejrzanego bajek, np.:

Obejrzyj z mną film „Piękna i bestia”? Oglądałaś. A cha! Wiesz, księżę był bestią. Przemienił się. Fortuna jego przepadła. Dziewczyna jest piękna. Śnieg. Sam koń wrócił. Ojciec nie.

A Kopciuszek lubi bal. Znasz tę bajkę?

Odpowiedź: Tak.

Dobrze. Pałac, karoca. Siostry były wredne i złe. Księżę zakochał się w Kopciuszkę. I szukał dziewczyny, szukał aż znalazł. I był ślub. Piękny ślub był. I oni się kochali.

Powyższe teksty mają sprawozdawczy charakter. Niemniej jednak, pytania kierowane do współrozmówcy: *Oglądałaś? Znasz tę bajkę?* są odwołaniem do wspólnej ich wiedzy. Możemy także domniemywać, że z tego powodu nabrały charakteru elipsy. Możliwe, że proces narastania wiedzy i jej wyrównywania mógłby trwać, gdyby pojawiały się pytania i prośby o wyjaśnienie ze strony osoby dorosłej, uczestniczącej w dialogu.

Z drugiej strony, być może dzieci po prostu nie pamiętały dokładnego przebiegu zdarzeń w przywołanych bajkach. Może mieć to bezpośredni związek z pamięcią typu *explicite* – systemem przywoływania przemyślanym i związanym z wysiłkiem intelektualnym, w odróżnieniu od *implicite memory* – nieintencjonal-

nym i automatycznym sposobem zapamiętywania i odtwarzania. Z badań wynika, że pierwszy typ pamięci jest zdecydowanie gorzej rozwinięty u dzieci z zespołem Downa niż drugi (Zasępa, 2008, 160).

Trudności w mówieniu mogą również wynikać z faktu, że pamięć krótkoterminowa rozwija się zdecydowanie wolniej niż proces rozumienia świata, stąd opowiadanie o świecie, który dzieci widzą i którego doświadczają, jest utrudnione (Kaczmarek, 2008, 109).

ZAKOŃCZENIE

Dzieci z zespołem Downa, upośledzone w stopniu umiarkowanym, zgodnie z opinią badaczy zajmujących się problemem oligofazji na gruncie logopedii i psychologii cechuje: upośledzenie zdolności w zakresie myślenia abstrakcyjnego, czego wynikiem jest konkretyzm myślenia; trudności w trakcie postrzegania i tworzenia związków przyczynowo-skutkowych, a w związku z tym – sprawozdawczość wypowiedzi; słaba wyobraźnia powiązana ze spostrzeżeniami, które dokonywane są wolno i niedokładnie; trudności w budowaniu pojęć konkretnych w związku z niemożnością wyodrębnienia istotnych cech przedmiotów i zjawisk (por. Michalik, 2005, 172–173). W związku z powyższymi deficytami, dzieci z zespołem Downa napotykają problemy podczas organizacji wiedzy odnoszącej się do fragmentów rzeczywistości, jakimi są emocje. Przede wszystkim dlatego, że ich myślenie jest odmienne i w wielu aspektach specyficzne w porównaniu z myśleniem dzieci prawidłowo rozwijających się.

Mając na uwadze powyższe problemy, mimo wszystko należy pamiętać, że „tylko język pozwoli poznać i oswoić świat” (Cieszyńska, 2005) również dzieciom upośledzonym umysłowo, w tym z zespołem Downa. „Mówienie oznacza tworzenie samego siebie jako podmiotu. Innymi słowy, mowa służy nie tylko do komunikowania się, ale także konstytuuje podmiot poprzez ujawnianie jego własnej egzystencji” (*ibidem*, 99). Opóźnienie rozwoju dziecka powinno być sygnałem do podjęcia oddziaływań stymulujących i terapeutycznych, które będą miały na celu wyrównanie lub kompensowanie braków rozwojowych (por. Piotrowicz, 2014, 23). Należy przy tym pamiętać, że pierwszych sześć lat życia jest najważniejszym okresem w rozwoju dziecka, warunkującym cały późniejszy proces uczenia się (*ibidem*, 27).

BIBLIOGRAFIA

- Bettelheim B., 1985, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa.
Boniecka B., 1999, *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Lublin.
Brown R., 1980, oryg. 1973, *Rozwój języka ojczystego u przedstawicieli gatunku ludzkiego*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór pism*, red. G. V. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 371–397.

- Cieszyńska J., 2005, *Od kompetencji niewerbalnej do językowych realizacji intencji u małych dzieci niesłyszących*, „Logopedia”, 34, s. 97–114.
- Gloton R., Clero C., 1988, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa.
- Guzik B., 1995, *Diagnozowanie językowego obrazu świata (na przykładzie wypowiedzi uczniów klasy IV szkoły podstawowej)* [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 327–337.
- Jęczeń U., 2007, *Językowa projekcja emocji. Emocje w zachowaniach dzieci upośledzonych umysłowo i dzieci w normie intelektualnej* [w:] *Język – Interakcja – Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, red. T. Woźniak, A. Domagała, t. 2, Lublin, s. 133–171.
- Kaczmarek B. B., 2008, *Wykorzystywanie gestów w procesie porozumiewania się osób z zespołem Downa* [w:] *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka*, red. B. B. Kaczmarek, s. 103–132.
- Krakowiak K., 2005, *Problem kreatywności i poprawności w rozwoju języka niesłyszących*, „Logopedia”, 34, s. 85–96.
- Krzyszowski T., 1998, *Aksjologiczne aspekty metafor* [w:] *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*, red. W. Kubiński, R. Kalisz, E. Modrzejewska, Gdańsk, s. 80–103.
- Kurcz I., 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- Kwaśnica R., 1991, *Rzeczywistość jako sens bytu. Teza o językowym tworzeniu rzeczywistości*, [w:] *Język a kultura*, t. 1, *Podstawowe pojęcia i problemy*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 31–60.
- Michalik M., 2005, *Peryferyjna prototypowość w postrzeganiu rzeczywistości przez osoby dotknięte oligofazją*, „Logopedia”, 34, s. 167–186
- Minczakiewicz E. 1995, *Język jako narzędzie aktywności twórczej dzieci upośledzonych umysłowo* [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 410–426.
- Maćkiewicz J., 1987, *Świat widziany poprzez język*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne”, XXVI, nr 30, s. 131–150.
- McNeill D., 1980, oryg. 1971, *Rozwój gramatyki w ontogenezie jako przejaw wrodzonej zdolności językowej*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór pism*, red. G.V. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 172–202.
- Ożdżyński J., 1995, *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedziach dzieci* [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 169–184.
- Ożdżyński J., Ożdżyński G., 2013, *Dysonans poznawczy czy naturalne poczucie bliskości ? – w wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] *Język – Człowiek – Społeczeństwo. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Grabiasowi*, red. J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin, s. 157–165.
- Piaget J., 1926, *Jak sobie dziecko świat przedstawia*, (wyd. polskie 1969, tłum. D. Ziemińska) [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, seria 2, t. 3, Warszawa.
- Piotrowicz R., 2014, *Małe dziecko, dużo pomysłów, wczesna interwencja* [w:] *Zespół Downa w XXI wieku*, red. A. Suchcicki, Warszawa, s. 23–55.
- Przetacznikowa M., 1978, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa
- Śliwa D., 1993, „*Twórczość*” [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin, s. 117–132.
- Szuman S., 1985, *Język i mowa* [w:] *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka. Dzieła wybrane*. Wybór i oprac. M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarza, t. 1, Warszawa.
- Szuman S., 1968, *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa.
- Zasępa E., 2008, *Przebieg procesów pamięci u osób z zespołem Downa* [w:] *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka*, red. B. B. Kaczmarek, s. 155–167.