

Urszula Jęczeń
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-7322>
e-mail: ujeczen@vp.pl

Definicja kognitywna w diagnozie logopedycznej dzieci w normie oraz osób niepełnosprawnych intelektualnie

Cognitive Definition in Logopaedic Diagnosis of Normal Children and Intellectually Disabled Adults

Słowa są kryształami, które załamują w sobie obraz świata i skupiają jego wybrane aspekty; słowa wiążą się siecią z innymi słowami, z przedmiotami, z człowiekiem, z faktami z historii własnej i historii wspólnoty językowej. Studiowanie zasobu leksykalnego języka oraz znaczeń słów otwiera perspektywę na całą kulturę.

(Bartmiński 1986: 18)

Abstrakt

Artykuł dotyczy roli definicji kognitywnej w procesie diagnozowania kompetencji językowej (na poziomie sprawności semantycznej, leksykalnej i składniowej) dzieci w normie i osób niepełnosprawnych intelektualnie. Kognitywny model definicji w swojej strukturze i treści zasadniczo różni się od definicji leksykograficznej i naukowej. Zdaniem autorki artykułu istotne jest odróżnienie procesu definiowania znaczeń wyrazów od procesu tworzenia pojęć. Ponadto należy pamiętać, że „rozumienie znaczenia nie jest »zamknięte« na zawsze, ale rozwija się równolegle wraz z rozwojem myślenia człowieka” (Filar 2013: 31), zatem definicja kognitywna umożliwia pokazanie relacji między poszczególnymi pojęciami, daje wgląd w zasób wiedzy, jaką posiada osoba badana, umożliwia pokazanie różnic pomiędzy dziecięcą strukturą pojęć a pojęciami, którymi posługują się dorośli użytkownicy języka. Obrazuje charakter sfery pojęciowej (np. obecność tylko niektórych kategorii w strukturze pojęciowej) oraz specyfikę definiowania wyrazów (np. ubóstwo środków leksykalnych) w definicjach osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Słowa kluczowe: definicja kognitywna, definicja leksykograficzna, definiowanie, tworzenie pojęć, definicja jako „mała narracja”

Abstract

This article discusses the role of cognitive definition in the process of diagnosing linguistic competence (at the semantic, lexical and syntactic levels) in normal children and intellectually disabled persons. The cognitive model of definition fundamentally differs in its structure and content from lexicographic and scientific definitions. The author argues that it is essential to distinguish the process of defining the meanings of words from the process of creating concepts. Moreover, it should be noted that the “understanding of meaning is not ‘closed’ once and for all, but it develops in parallel with the development of human thinking” (Filar 2013:31); consequently, a cognitive definition enables showing relationships between individual concepts, provides an insight into the store of knowledge that a subject has, and highlights the differences between the child’s structure of concepts and the concepts utilized by adult language users. It illustrates the character of the conceptual sphere (e.g. the presence of only some categories in the conceptual structure), and the specificity of defining of words (e.g. poverty of lexical means) in the definitions formulated by an intellectually disabled person.

Key words: cognitive definition, lexicographic definition, defining, creation of concepts, definition as a “little narrative”

Istota definicji kognitywnej*

We współczesnych badaniach językoznawczych bardzo ważne miejsce zajmuje definicja kognitywna¹. W założeniu ma ona „zdawać sprawę ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu

* Rozbudowana część wstępna artykułu wynika z obszernej literatury odnoszącej się do definicji kognitywnej, która obejmuje również zagadnienia dotyczące języka, procesów poznawczych człowieka, różnych modeli kognitywnych (pojęcia, schematy, skrypty) w analizie lingwistycznej, struktur wiedzy w umyśle i narracyjności wypowiedzi.

¹ 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: 39–75; 1982). 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). Co więcej, wyróżnienie definicji leksykograficznej i kognitywnej 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 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: 114), holistyczna wizja języka opiera się na konstatacji, że „język jest ze swej istoty bytem społecznym, ponadindywidualnym” (por. Filar, Gład 2016: 191–210). Językoznawstwo kognitywne jest z pewnością podejściem nieautonomicznym.

utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania” (Bartmiński 2016: 42). Podstawowym składnikiem takiej definicji jest zrekonstruowany z pozyskanego materiału językowego „sąd o przedmiocie” mający charakter naturalnej, potocznej konceptualizacji². Do mechanizmów „kreujących warianty konceptualne” należą: „punkt widzenia”, „perspektywa”, „profilowanie”, „profil” (Bartmiński 1990: 109127). 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 przedmiotu³ 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 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, zawierającą „cechy

² Konceptualizacja jest równoznaczna ze znaczeniem w kognitywizmie (por. Nowakowska-Kempna 1993: 162).

³ 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: Wierzbickiej (1985), Kiełar-Turskiej (1989), Nowakowskiej-Kempny (2000), Borowiec (2014).

charakteryzujące o różnym stopniu językowego utrwalenia” (Bartmiński, Tokarski 1993: 57), włącza cytaty jako integralne elementy hasła, nadając im funkcje nie tylko egzemplifikujące, ale także wyjaśniające (eksplikacyjne). 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 pomniejszenie 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. Cechy semantyczne słowa nie tworzą przypadkowego zbioru elementów, ale powstają w odniesieniu do struktury pojęcia mającej postać „konceptualnie uporządkowanego obrazu, w którym każdy z elementów znaczenia jest wyprowadzany z innych cech znaczeniowych, jest ich kontynuacją, rozwinięciem, konsekwencją – a nawet – negacją (polemiką)” (ibidem: 33). Ta spójność konceptualna znaczenia powstała w oparciu o zaproponowaną przez Ryszarda Tokarskiego (1995, 2013 i n.) zasadę wewnętrznej motywacji (przewidywalności) cech znaczeniowych. Zatem celem opisu jest przedstawienie językowych wykładników szeroko rozumianej struktury konceptualnej (por. Filar 2013: 33). Zaproponowany opis znaczenia odwołuje się do „związku z kulturą społeczności używającej tego języka” (Bartmiński 1988: 173). Owa „kultura” nie jest postrzegana w kategoriach materialnych, ale w sposób mentalny, kognitywny, jako „kognitywne zorganizowanie zjawisk” (Tyler 1993: 27).

Analizy semantyczne zmierzające do skonstruowania definicji kognitywnej prowadzone są na różne sposoby, w efekcie powstałe definicje znaczenia (eksplikacje semantyczne) pozyskują różne kształty, są przy tym mniej lub bardziej rozbudowane. Eksplikacje A. Wierzbickiej (1996) są budowane „przy zastosowaniu surowych rygorów uniwersalnego metajęzyka semantycznego”⁴ (Niebrzegowska-Bartmińska 2018: 264–265), z perspektywy semantyki uniwersalnej, w oparciu o „alfabet ludzkich myśli” (Leibniz) z udziałem „elementarnych jednostek semantycznych – indefinibiliów (Bogusławski 1988). Zdaniem Wierzbickiej „żeby zrozumieć cokolwiek, musimy zredukować to,

⁴ Koncepcja naturalnego metajęzyka semantycznego (NMS) zakłada istnienie zbioru pojęć podstawowych, początkowo 14, w wersji rozbudowanej 64, które mają wystarczyć do objaśniania pojęć złożonych.

co nieznanne, do tego, co znane; to, co niejasne, do tego, co jasne; to, co zawile, do tego, co zrozumiałe samo przez się” (Wierzbicka 2006: 27). Pojęcia podstawowe – zdaniem Wierzbickiej – umożliwiają dokonywanie porównań między różnymi językami oraz poszukiwanie podobieństw i różnic między nimi. W praktyce budowanie eksplikacji za pomocą „minimalnych jednostek semantycznych” okazało się bardzo trudne lub wręcz niemożliwe, dlatego sama badaczka zdecydowała, że definicje powinny zawierać poza „semantycznymi atomami »również semantyczne części«” (ibidem: 255). Poszczególne cechy, jako przykładowe „porcje informacji”, są układane w postaci faset, a ich dobór i uporządkowanie buduje strukturę kognitywną pojęcia. Zadaniem badacza – w opinii Wierzbickiej – jest „odkrycie całego pojęcia takim, jakie ono jest w istocie” (Wierzbicka 1993: 263), zaś wszystkie fakty przywołane w eksplikacji powinny być potwierdzone językowo⁵. Rozbudowana forma eksplikacji semantycznej w ujęciu Wierzbickiej jest bliska definicji kognitywnej w ujęciu Jerzego Bartmińskiego, która jest rodzajem tekstu o charakterze narracyjnym, „opowiadaniem” świata i jego wycinków (Bartmiński 1987: 9; 2014). U Stanisławy Niebrzegowskiej-Bartmińskiej tekstowa narracja tworzona jest z sądów, które zdają sprawę z tego, co X robi, gdzie jest, z kim wchodzi w interakcje itp. Sądy o przedmiocie, mające u podłoża odpowiednie „certyfikacje”, tzw. dowody językowe, są zapisywane w postaci stereotypowych motywów, a następnie grupowane w bloki zwane (za Wierzbicką) fasetami. „[...] W efekcie tak skonstruowane definicje odpowiadają subiektywnym konceptualizacjom rzeczywistości” (Niebrzegowska-Bartmińska 2018: 272). Z kolei rozważania Bartmińskiego na temat narracyjnego aspektu definicji kognitywnej wzięły swój początek z dyskusji, podczas której Jadwiga Puzynina stwierdziła, że definicje haseł w *Słowniku stereotypów i symboli ludowych* są tylko „czymś w rodzaju opowiadania o przedmiocie”, a nie definicjami. Zdaniem Bartmińskiego autor definicji kognitywnej (lokutor w rozważaniach autora) „organizuje definicję jako tekst o sprecyzowanej intencji i przeznaczeniu”, ujawniając w niej wiedzę i punkt widzenia człowieka należącego do badanej „wspólnoty językowo-kulturowej” (Bartmiński 2014: 110–111).

Dorota Filar w swoich opracowaniach idzie jeszcze dalej. W publikacjach odwołujących się do kategorii narracyjnych w badaniach lingwistycznych

⁵ W opinii Doroty Filar (2013, 2014: 13–33) eksplikacje semantyczne Wierzbickiej mają postać swoistych „mikronarracji”, które posiadają swojego bohatera („ktoś”, „ludzie”), temat, relacje kauzatywne („jeśli...”) i temporalne („kiedy...”). Podobnie koncepcja definicji kognitywnej rozwijana w licznych pracach Bartmińskiego oraz jego współpracowników (np. Niebrzegowskiej-Bartmińskiej 2007) uwzględnia narracyjne kategorie porządkowania świata oraz relacje kauzatywne, które przeważają nad hierarchią taksonomiczną.

i psychologicznych⁶ pokazuje badania semantyczne w zupełnie nowym świetle, ponieważ proponuje oryginalny model języka porównany do „wielkiej narracji”. Badaczka definiuje język jako „obrazową opowieść o tym, jak postrzegamy rzeczywistość i jak to się sprawy mają w świecie, usytuowaną w intersubiektywnej przestrzeni kultury. W wielkiej narracji językowo-kulturowej można odnaleźć klucz do »małych« narracji, tworzonych przez »indywidualne podmioty«” (Filar 2013: 65). Kognitywny model definicji⁷ w swojej strukturze i treści zasadniczo różni się od definicji leksykograficznej i naukowej. Budowa definicji słownikowej ma charakter hierarchiczny, „podporządkowany logicznej strukturze podawania *genus proximum* i *differentia specifica*” (ibidem: 44). Wybór *genus* decyduje o wstępnej i dalszej kategoryzacji obiektu⁸, która zależy „od wyboru punktu widzenia i złożonego typu racjonalności” (ibidem). W ten sposób nakreślona zostaje perspektywa interpretacyjna odwołująca się do zbiorowej świadomości danej wspólnoty komunikacyjnej. Treść definicji leksykograficznej (= taksonomicznej) ma charakter scjentyistyczny, 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” (ibidem). Encyklopedyczny charakter definicji słownikowych polega również na tym, że „wyrażenia języka ogólnego są definiowane tylko w swoich specjalistycznych znaczeniach” (Żmigrodzki 2009: 187). Typ wiedzy naukowej, encyklopedycznej, przywołanej w tego typu definicjach jest anonimowy, „przypisany do jakiejś bliżej nieokreślonej, zobiektywizowanej instancji” (Bartmiński 2014: 110), zaś definicja kognitywna – zdaniem lubelskiego badacza – zbudowana jest w odniesieniu do wiedzy subiektywnej, takiej, jaką dysponuje nosiciel danej kultury, użytkownik opisywanego języka (ibidem). Wstępne założenia odno-

⁶ Autorka odwołuje się do koncepcji organizacji wiedzy w umyśle w postaci różnego typu schematów konceptualnych oraz modeli pojęciowych, takich jak: skrypty, zdarzenia, sceny, scenariusze, ramy przedstawione w pracach Rogera C. Schanka i Roberta P. Abelsona (Schank, Abelson 1977), George’a Mandlera (1984), Marvinina Minsky’ego (1980), Charlesa J. Fillmore’a (1977) oraz George’a Lakoffa (2011).

⁷ Dyskusja nad zastosowaniem podejścia kognitywnego w leksykografii rozpoczęła się w językoznawstwie polskim w latach 80. ubiegłego wieku. Zestawiano wówczas ze sobą dwa typy definicji, jako przykład encyklopedyzmu podawano definicje ze *Słownika języka polskiego* Witolda Doroszewskiego (red.) i *Słownika języka polskiego* Mieczysława Szymczaka (red.), przeciwstawiając im tzw. definicję kognitywną (Bartmiński 1988: 169–183; Tokarski 1988: 35–54), która miała obrazować „naiwny obraz świata”. W efekcie powstały słowniki, jak np. *Inny słownik języka polskiego* Mirosława Bańki (red.), który w założeniu zamieścił definicje leksykograficzne „wzorowane” na definicji kognitywnej.

⁸ W definicji kognitywnej, inaczej niż w definicji taksonomicznej, składnik kategoryzacyjny nie jest obowiązkowy. „Można zbudować definicję bez niego” (Bartmiński 1988: 178).

śnie do definicji kognitywnej mówiły, że miała być ona rozszerzeniem definicji klasycznej, obejmować znaczenie denotacyjne oraz znaczenie konotacyjne, w swojej treści odwoływać się do tzw. naiwnego obrazu świata. Zdaniem Żmigrodzkiego (ibidem) sposób obrazowania świata przeciętnego użytkownika języka jest amalgamatem wyobrażeń potocznych, wiedzy encyklopedycznej (naukowej) oraz wiedzy kulturowej nabytej w drodze osobistych doświadczeń. Wszystkie te elementy współdecydują o konceptualizacji przedmiotu, wpływają na jego obraz w umyśle jednostki. W tym znaczeniu „naiwny” nie oznacza „prosty” obraz świata, utrwalony w polszczyźnie ludowej i potocznej, tak jak to miało⁹ i ma miejsce w badaniach etnolingwistycznych „lubelskiego zespołu kognitywistów”¹⁰, „naiwny obraz świata” odnosi się do wiedzy „przeciętnego człowieka z ulicy, zwykłego użytkownika języka” (Wierzbicka 1993: 252). Zdaniem Wierzbickiej:

Definicje naukowe nie odpowiadają pojęciom zwykłych użytkowników języka. Podstawowy problem przedstawia się następująco: nauka jest – lub dąży do tego, aby być – uniwersalna, ma ona odzwierciedlać całą wiedzę ludzką (w szczególności wiedzę ekspertów z różnych dziedzin), język natomiast nie jest uniwersalny, zawiera się w nim bowiem doświadczenie tych ludzi, których łączy wspólna kultura i wspólna egzystencja (ibidem).

Semantyka jest badaniem znaczenia, a nie badaniem wiedzy naukowej, czy encyklopedycznej, lecz nie oznacza to, że dotyczy ona jedynie faktów leżących na powierzchni czy bardzo blisko powierzchni świadomości użytkowników języka. Jeśli pomieszamy „rzeczywistość psychologiczną” i „świadomość” (językową), nigdy nie odkryjemy tego, co zachodzi w ludzkich umysłach i jakie konceptualizacje odzwierciedlają się w językach naturalnych (Wierzbicka 1999: 415).

Jak pisze Bartmiński (2017: 89): „to doświadczenie »przeciętnego człowieka z ulicy« jest bazą poznawczą języka potocznego [...] i odpowiada temu, co Jurij Apresjan proponował rozumieć pod »naiwnym obrazem świata«”.

Naiwny obraz jakiegoś fragmentu świata może się w sposób jaskrawy różnić od czysto logicznego, naukowego obrazu tegoż fragmentu świata, który to obraz jest wspólny dla ludzi mówiących najróżniejszymi językami. [...] Naiwne obrazy świata uzyskiwane poprzez analizowanie wyrazów rozmaitych

⁹ Pierwszy, próbny *Słownik ludowych stereotypów językowych* (SLSJ) z obszernym wstępem Bartmińskiego ukazał się w 1980 r.

¹⁰ Obecnie wyniki badań nad rekonstrukcją językowego obrazu świata (JOS) badaczy z „zespołu” Bartmińskiego są publikowane na łamach czasopisma „Etnolingwistyka”. Określenie „lubelska etnolingwistyka kognitywna” koresponduje z książką Bartmińskiego *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics* (2009).

języków mogą się różnić w szczegółach, podczas gdy naukowy obraz świata nie zależy od języka, w którym jest opisywany (Apresjan 1980: 80–83).

Diagnozowanie kompetencji językowej

W trakcie diagnozowania kompetencji językowej na poziomie sprawności semantycznej i leksykalnej logopeda winien mieć na uwadze, że proces definiowania jest zupełnie odmiennym procesem niż tworzenie pojęć¹¹. 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. Kształt struktur pojęciowych zawartych w umyśle osoby w normie intelektualnej oraz niepełnosprawnej intelektualnie obrazuje: zasób wiedzy, jaką posiada badana osoba, jej uporządkowanie, sposób obrazowania świata oraz bogactwo doświadczeń odnoszących się do analizowanego fragmentu rzeczywistości. 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: 80), umożliwia tym samym programowanie terapii logopedycznej w sposób pełny i metodyczny (ibidem). Logopeda diagnozujący umiejętności dziecka w zakresie definiowania, powinien mieć świadomość istnienia w jego języku znaczeń dosłownych i metaforycznych oraz mieć na uwadze, że w dziecięcych wypowiedziach ścierają się dwie tendencje rozwojowe: do oryginalności asocjacji językowych (w metaforach czy antropomorfizujących konceptualizacjach) i schematycznego naśladownictwa języka dorosłych (Niesporek-Szamburska 2004: 8). Ponadto dziecięce interpretacje kognitywne umożliwiają pokazanie zmian następujących wraz z wiekiem badanych w ich języku i myśleniu – od potocznej bazy kognitywnej, poprzez typową reinterpretację naukową (szkolną) do własnego, oryginalnego ujęcia, czy też do naśladowania ujęć z języka dorosłych (co jest świadectwem jego socjalizacji) (ibidem: 16). Oczywiście pozyskane od badanych konceptualizacje pojęć należy traktować „jako jeden z rodzajów danych, brany pod uwagę łącznie z danymi innych rodzajów. [...] Odpowiedzi informatorów nigdy nie powinny być pojmowane na wiarę; powinno się je raczej interpretować i tłumaczyć”

¹¹ Na temat definicji kognitywnej w diagnozie i terapii logopedycznej pisała Ewa Hrycyna (2017: 73–88).

(Wierzbicka 1999: 415), bowiem „świadomość językowa” ma kilka różnych poziomów, istnieją fakty, które są bardzo blisko powierzchni, ale są również fakty ukryte głęboko, nawet bardzo głęboko pod powierzchnią” (ibidem).

Definicja kognitywna w diagnozie logopedycznej

Głównym celem niniejszego artykułu jest pokazanie roli definicji kognitywnej w diagnozowaniu logopedycznym dzieci w normie intelektualnej oraz dzieci niepełnosprawnych intelektualnie¹² na przykładzie wybranych pojęć emocjonalnych „radości” i „smutku”. Materiał empiryczny zebrany został metodą wywiadu piagetowskiego w grupie 30 dzieci 6-letnich rozwijających się prawidłowo oraz 30 dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym w wieku od 10 do 13 lat¹³. W artykule przywołano ponadto, przykładowe wypowiedzi osób dorosłych, u których stwierdzono niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim (patrz przyp. 15). Przytoczone wypowiedzi badanych na temat znaczenia wyrazów nazywających emocje oraz takich leksemów jak: „wiosna”, „deszcz” i „syrena” (postać fantastyczna) obrazują – zdaniem autorki – umiejętności w zakresie budowania wypowiedzi na podstawie wiedzy, jaką badane osoby zmagazynowały w umyśle (w wyniku osobistych doświadczeń, edukacji i uczestnictwa w szeroko pojętej kulturze). Zgromadzony materiał językowy pozwoli na zbadanie sposobu konstruowania tej wiedzy, czyli tworzenia definicji kognitywnej w oparciu o posiadany zasób leksykalny; umożliwi ocenę aspektu gramatycznego i semantycznego wypowiedzi. Ponadto, tworzenie przez osoby badane (zarówno dzieci, jak i dorosłych użytkowników języka) definicji kognitywnej, umożliwi logopedzie ogląd i ocenę sprawności narracyjnej, ponieważ taka definicja ma postać krótszego bądź dłuższego opowiadania, które cechuje superstruktura (czasami wymuszona pytaniami badającego) powstała w wyniku aktywności umysłowej, ukierunkowanej na różne kategorie semantyczne, w zależności od badanego wyrazu. Zdaniem autorki artykułu opisany typ definicji jest właściwym narzędziem służącym eksplikacji wyrazów używanych przez dzieci i osoby dorosłe charakteryzujące się niepełnosprawnością intelektualną,

¹² W grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną obserwujemy zaburzenia przebiegu procesów poznawczych, takich jak: uwaga, pamięć i myślenie. Myślenie przejawia się m.in. trudnościami w ujmowaniu związków pomiędzy zjawiskami, niedokładnością spostrzeżeń oraz obniżeniem umiejętności związanych z analizą i syntezą wzrokową. Obserwujemy trudności w zakresie gromadzenia wiedzy na dany temat oraz w zakresie wnioskowania (por. Kaczorowska-Bray 2012: 36–64).

¹³ W artykule autorka powołuje się tylko na wybrane wypowiedzi. Pełna interpretacja zjawisk zawarta jest w książce Jęczeń (2017).

ponieważ z założenia jest definicją otwartą, a zatem nie ogranicza się do podania cech koniecznych i wystarczających. Naukowy charakter definicji został „odrzucony” na rzecz wiedzy potocznej, czyli tego, co użytkownicy języka wiedzą, myślą lub „mają na myśli”, gdy używają danego słowa. W modelu definicji kognitywnej zostaje zwrócona uwaga na subiektywizm poznawczy, gdyż znaczenie nie jest wiernym odzwierciedleniem cech przedmiotu, ale efektem selekcji i interpretacji. Przy tworzeniu tego typu definicji istotne jest uwzględnienie profilowania, czyli subiektywnych konceptualizacji danego przedmiotu, które jednak nie są odrębnymi znaczeniami. Przedmiotem opisu jest wyobrażenie obiektu typowego (prototypowego lub stereotypowego) (por. Wójtowicz 2013: 74–75). Istotną rolę w definicji kognitywnej odgrywają dwa pojęcia – kategorii i kategoryzacji¹⁴. Zrekonstruowane sądy o przedmiocie pozwalają uchwycić potoczną konceptualizację z uwzględnieniem kategoryzacji – jak dany obiekt jest sytuowany względem innych, np. *wiosna to pora roku*, *deszcz to pogoda*¹⁵ oraz kategorii (aspektów, faset), według których zjawisko jest konceptualizowane. Dla „wiosny” są to: wygląd, zwiastuny, kolory, odgłosy przyrody, zachowania ludzi i zwierząt, święta związane z tą porą roku¹⁶.

¹⁴ Kategoryzacja w kognitywizmie jest rozumiana jako „podział świata na klasy zjawisk, dokonywany przez umysł i wyrażony w języku” (Niesporek-Szamburska 2004: 28).

¹⁵ Przykłady pochodzą z wypowiedzi osób dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim. Przywołuję je, by zobrazować potrzeby „wydobycia” definicji kognitywnej określonych zjawisk z wypowiedzi badanych osób, celem diagnozy możliwości poznawczych i sposobów porządkowania wiedzy w umysłach. Zamierzeniem autorki nie jest porównywanie możliwości w zakresie definiowania pojęć przez dzieci w normie intelektualnej i osoby dorosłe, u których zdiagnozowano niepełnosprawność intelektualną, ponieważ jest to zupełnie „inna jakość rozwoju” i tego typu porównania wydają się być nieuzasadnione z punktu widzenia potrzeb logopedycznych. Mogą jednak wzbogacić naszą wiedzę na temat struktur kognitywnych oraz sposobów porządkowania wiedzy w umysłach badanych dzieci i dorosłych. 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 wypowiedzi. Wypowiedzi osób z niepełnosprawnością intelektualną (w stopniu lekkim) są zdaniem Katarzyny Kaczorowskiej-Bray często chaotyczne i zestawiane ze sobą na zasadzie luźnego dołączania kolejnych ogniw. Dzieci nie hierarchizują zdarzeń, o których opowiadają, często powracają do treści już opowiedzianych, zaś pomijają zagadnienia istotne (Kaczorowska-Bray 2012: 56).

¹⁶ Podczas rozmów z niektórymi osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, których wiek życia mieścił się w przedziale od 15 do 23 lat, poprzedzających badania właściwe, odpowiedzi na pytanie definicyjne: „co to jest?” dostarczyły informacji zarówno na temat kategorii nadrzędnej, jak i charakterystyk aspektów. W ten sposób badani wskazali elementy struktury pojęć, które są istotne z ich punktu widzenia. Opowiadanie o „wiosnie” w wykonaniu 20-letniego mężczyzny niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu lekkim przybrało następującą postać: *No, wiosna to pora roku, kiedy jest ciepło i słonecznie. Można chodzić w takich ubraniach trochę lżejszych. No i jest przyjemnie. I są dłuższe dni, można być dłużej na dworze. No jest zielona. Liście zielone, trawa zielona jest. Kwitnie wszystko. No i jest, po prostu, jest cudnie. No, ptaszki śpiewają, bociany przylatują. [...] jak się zaczyna przedwiosnie, to słuchać, jak pierwszy głos daje skowronek. Zaczyna śpiewać, to znaczy, że wiosna już przychodzi. [...] Ludzie... no, sprzą-*

Pojęcie „deszczu” postrzegane jest poprzez pryzmat przynajmniej czterech kategorii semantycznych: wygląd/istota zjawiska, czas pojawiania się, użyteczność, emocje, jakie wywołuje deszcz¹⁷. Opowiadanie o „syrenie”, czyli paradygmat postaci, jaki możemy wydobyć z umysłów osób badanych, stanowi superstrukturę składającą się z następujących kategorii: klasa zjawisk nadrzędnych (pozyskana w wyniku podpowiedzi), wygląd, cechy psychiczne, miejsce pobytu, aktywność¹⁸. Jak wynika z przeprowadzonych badań, zarówno kategoryzacja, jak i dobór kategorii, obrazują strukturę wewnętrzną pojęć, jaką posiadają w swoich umysłach badane osoby, zaś zebrane w wypowiedziach wyrazy, będące hiperonimami, hiponimami i kohiponimami, wyznaczają relacje w polu leksykalno-semantycznym. Definicja kognitywna umożliwia zatem pokazanie relacji między poszczególnymi pojęciami, daje wgląd w zasób wiedzy, jaką posiada osoba badana (por. Hrycyna 2017: 80), umożliwia pokazanie różnic pomiędzy dziecięcą strukturą pojęć a pojęciami, którymi posługują się dorośli użytkownicy języka¹⁹. Ponadto obrazuje charakter sfery pojęciowej (np. obecność tylko niektórych kategorii w strukturze pojęciowej) oraz specyfikę definiowania wyrazów (np. ubóstwo środków leksykalnych) przez osoby z innymi niż niepełnosprawność intelektualna całościowymi zaburzeniami rozwoju, np. w: autyzmie, zespole Aspergera, schizofrenii dziecięcej. W przypadkach opóźnień rozwoju mowy definicja danego zjawiska, wydobyta z wypowiedzi pacjenta, obrazuje „swoiste ukierunkowanie w umyśle na jakąś sferę rzeczywistości (fiksacja w zespole Aspergera) lub uproszczenie struktury znaczeniowej wyrazu do relacji wyraz–desygnat” (Grabias 2016: 176).

tają koło domu, no w ogródku coś tam kopią, sieją i sadzą, przycinają też drzewa. Zwłaszcza przed Wielkanocą. No i mam jedno skojarzenie z Wielkanocą. Nie wiem czy oglądałaś „Pasję” Mela Gibsona? W swojej wypowiedzi, badany posłużył się również zjawiskiem personifikacji: wiosna to pani, która chodzi w zielonej sukience, ma na sobie kapelusz w takie liście, zielone kwiaty, chmurki i słońeczko.

¹⁷ Oto wypowiedź o „deszczu” w wykonaniu 17-letniego chłopca z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim: *Deszcz to pogoda. Jak pada deszcz, to są takie kropelki wody, jest mokro. Czasami jest ulewa, a kiedy indziej drobny deszcz, a później tęcza. W jesieni, jak jest zachmurzenie, to wtedy jest deszcz. Bardziej w lecie, chyba...? W lecie jest bardzo sucho, deszcz jest dla roślin i zwierząt. Dobry jest deszcz. Jak jest deszcz i słonko, to potem tęcza. Już kiedyś tańczyłem z siostrą w deszczu.*

¹⁸ Definicja „syreny” pozyskana od 23-letniego mężczyzny z lekkim stopniem niepełnosprawności: *Syrena wygląda jak ryba i kobieta. Pod wpływem czarów [odwołanie do oglądanego serialu telewizyjnego pt.: „H₂O – wystarczy kropla”] pod pletwą pojawiają się nogi. Pięknie śpiewa, ten śpiew jest zły dla marynarzy i takich tam, no, rybaków. Ma różne moce. W tym filmie jest fajna, ale w innych już nie. Jest piękna.*

¹⁹ Helena Borowiec (2014) w swoich badaniach pokazała, że rozwój pojęciowy dzieci rządzi się swoimi prawami. Z przytoczonych przez nią badań wynika, że „dziecko nie przyjmuje automatycznie gotowych znaczeń słów od dorosłych, ale konstruuje je systematycznie w długotrwałym procesie ich opracowywania, jest »aktywnym producentem znaczeń«” (s. 78).

Jeśli przychylimy się do tych stanowisk obecnych w różnych dziedzinach nauki (m.in. w psychologii poznawczej i lingwistyce), które traktują język jako „wielką narrację”, a definicję kognitywną jako „małą narrację” tworzoną przez „indywidualny podmiot”²⁰, to okaże się, że definicja zawiera w sobie cechy wypowiedzi narracyjnej poprzez uwzględnienie charakterystycznych narracyjnych wyznaczników, takich jak: podmiot, intencja i/lub cel działania, relacje przyczynowo-skutkowe oraz następstwo zdarzeń w czasie. Spróbujmy na przykładzie rzeczownika „smutek” „rozszyfrować” narracyjną strukturę znaczenia. Definicja została zbudowana przez 6-letnie dzieci. Czy odnajdziemy w niej zakładany narracyjny porządek konceptualny? Oto przykład modelu konceptualnego (uporządkowanego zespołu cech semantycznych), który został wydobyty z wypowiedzi dzieci objętych badaniami:

1. Podmiot doświadczający: *jestem smutna, kiedy moje koleżanki mnie nie lubią./ Smucę się, kiedy mama wyjeżdża./ Długo się smuciłem i płakałem, kiedy zmarł mi piesek./ Każdy człowiek ma czasami smutne chwile./ Moja mama ma takie dni, kiedy jest smutna./ Piesek jest smutny, kiedy nikt się nim nie opiekuje*²¹.

2. Przyczyny „smutku” m.in.: *przykre wiadomości i zdarzenia, smutne wspomnienia, kiedy ktoś umrze.*

3. Umiejscowienie: *w serduszkach/ na smutnej twarzy, jak będę smutny i popatrzę w lusterko, to zobaczę mój smutek/ w oczach/ kiedy z oczu lecą łezki.*

4. Podobieństwo: *Smutek jest jak smutna pogoda, taka, jak jest jesienią, kiedy leje i leje, kiedy pada deszcz./ Smutek jest w spadających liściach i kwiatach, które więdną./ Smutek jest czasami jak moja mama, bo mama ma takie dni, że jest smutna./ Smutek jest jak powietrze.*

5. Objawy: *Często słychać płacz./ łzy w oczach./ pochylona głowa.*

6. Kategoria nadrzędna: *uczucie*²².

²⁰ O potrzebie wprowadzenia kategorii narracyjności do semantyki pisze bardzo szczegółowo D. Filar (2013). Zaś autorzy „Logopedycznego Testu Przesiewowego” (Grabias, Kurkowski, Woźniak 2007) omówili badanie sprawności semantycznej poprzez tworzenie definicji kognitywnej (w przypadku przywołanego testu było to opowiadanie o krasnoludku), które łączyło się z badaniem sprawności narracyjnej – struktury opowiadania.

²¹ Z zebranego materiału przywołuję tylko niektóre wypowiedzi. Zostały one oddzielone skośną kreską na znak, że pochodzą od różnych dzieci.

²² Odpowiedzi dzieci na pytanie kategoryzujące: „co to jest smutek?” były dość zróżnicowane. Tylko pięcioro (na trzydzieścioro) badanych zaliczyło „smutek” do „uczuc”. Dziesięcioro udzieliło odpowiedzi na zasadzie metonimii „smutek” to „płacz/łzy”. Pięcioro powiązało „smutek” z przykrym zdarzeniem, czworo porównało „smutek” ze światem przyrody, zaś sześcioro przyznało się do swojej niewiedzy, często niewiedzy usprawiedliwianej wiekiem, np.: „nie wiem, niektórych rzeczy jeszcze nie wiem / odpowiem jak urosnę”.

Zaprezentowany model możemy przedstawić w postaci schematu narracyjnego „X jest smutny, ponieważ” (centralnym elementem jest przymiotnik *smutny*,/ „Kiedy X przeżywa smutek wówczas...” z centralnym rzeczownikowym wykładnikiem *smutek*. Dla powyższego opisu konceptualnego proponuję następującą „opowieść o smutku”²³:

1. Bohater – ten, kto przeżywa smutek, kto się smuci, jest smutny.

2. Temat narracji. Powód smutku. Zdarzenie, które spowodowało, że ktoś przeżywa smutek.

3. Zachowanie bohatera ogarniętego smutkiem. Przebieg narracji.

4. Efekt końcowy przeżywanej emocji. Wartościowanie.

Przedstawiony schemat zawiera tylko podstawowe komponenty struktury narracyjnej²⁴. Nie jest to model ostateczny. Wydaje się, że może on stanowić podstawę różnych schematów o emocjach, z uwzględnieniem postaw, punktów widzenia, intencji bohatera i wartościowania rzeczywistości.

Definicja „radości” (tak jak i innych nazw uczuć) zbudowana przez dzieci niepełnosprawne intelektualnie ma zdecydowanie charakter schematu narracyjnego. Badane dzieci, w odpowiedzi na pytanie „co to jest »radość«?”, budowały najczęściej proste opowiadania o aktualnych przeżyciach i doświadczeniach albo o tych wydarzeniach, które utkwily w ich pamięci, z którymi są związane emocjonalnie. Realizacja tych krótkich, często niedostatecznych pod względem informacyjnym wypowiedzi uaktywnia blok pamięci epizodycznej, w której przechowywane są informacje o zdarzeniach mających ścisłą lokalizację czasową (Tulving 1972: 386)²⁵.

²³ Odwołuję się do propozycji D. Filar (2013). Autorka dokonała opisu modelu konceptualnego „marzenia” w postaci schematu narracyjnego w odniesieniu do fragmentów tekstów napisanych przez poetów współczesnych.

²⁴ Narracyjność w sposobie definiowania wywodzi się bezpośrednio z teorii schematów, którą do psychologii wprowadził Frederic Charles Bartlett (1932). Pokrewnymi pojęciami do schematów są: ramy, scenariusze, skrypty, sceny, opisane przede wszystkim w pracach R. C. Schanka i R. P. Abelsona (1977), następnie G. Mandlera (1984) i kontynuatorów. Dla językoznawców inspirujące były również prace M. Minsky’ego (1980), zwłaszcza odnoszące się do ram pojęciowych. Wymienione terminy, choć wszystkie stanowią elementy organizacji wiedzy w umyśle, nie są całkowicie synonimiczne.

²⁵ Pamięć epizodyczna (ang. *episodic memory*) – termin wprowadzony przez Endela Tulvinga na określenie systemu, w którym są kodowane i przechowywane informacje odnoszące się do osobistych przeżyć człowieka, jakie rozegrały się w określonym miejscu i czasie. Stanowią one podstawę kształtowania się doświadczenia osobniczego, tożsamości jednostki i subiektywnego poczucia czasu (Tulving 1972: 381–403). Pamięć epizodyczna – informacje dotyczące zdarzeń w postaci procesu, który ma współrzędne czasowe i przestrzenne (Rumelhart, Lindsay, Norman 1972).

Pamięć semantyczna, zdaniem Tulvinga, „jest niezbędna do posługiwania się językiem. Stanowi ona tezaurus umysłowy, zorganizowaną wiedzę jednostki o słowach i innych symbolach werbalnych, ich znaczeniach i desygnatach, o relacjach między nimi oraz o regułach

Dowodami potwierdzającymi powyższe spostrzeżenia są następujące wypowiedzi, które pojawiły się jako odpowiedzi na pytanie „co to jest »radość«?”

A więc to było tak. Pojechaliśmy, później tata powiedział, że będzie posiłek, tańczyliśmy. Później przyszedł Mikołaj. Prezenty i... pojechaliśmy do domu. Byliśmy z tatą i Jackiem (na uwagę zasługuje formalny sygnał początku opowiadania).

Jak na turnusie byłam... i słońce było. Słońce chowało się do wody i... było ciemno. Były zabawy: bieganie, graliśmy w piłkę, tańce były. Jeszcze raz pojadę. Jadłam z mamą. Tatuś przychodził na śniadanko, było mało miejsca. Siadałam na kolanku (w wypowiedzi dziewczynka posługuje się zdrobnieniami i spieszczeniem, formy zdrobniałe są cechą reprezentatywną jej wielu wypowiedzi, ale stosunkowo rzadko towarzyszą wypowiedziom dzieci niepełnosprawnych intelektualnie).

Jak leżałam w szpitalu, z Jasiem. Długo leżałam razem z gipsem, Fajny pan doktor. I ćwiczyłam nogi w basenie. Liczyłam się chodzić w rowerku. Ćwiczyłam z panią. Lekarz płakał (podkreślone zdanie jest składniowym wykojeniem anakolutycznym powstałym być może nie tylko w wyniku niezajomości reguł składniowych, eliptyczności wypowiedzi, ale również w następstwie roztargnienia i dużego zaangażowania emocjonalnego w rozmowę; konstrukcje tego typu są cechą znamioną języka potocznego związaną z dążnością do skrótu).

Mama, (jest wesoła) jak jest córka. Tata, przed chwilą [rzeczywiście, właśnie w trakcie rozmowy z A. jej tata wszedł do pokoju, aby zapytać, czy A. dobrze sobie radzi] A: Są córki, pięć córek [A. ma cztery siostry] Byłam na ślubie Kasiuni [kilka tygodni wcześniej najstarsza siostra A. wyszła za męż]. Piłam Pikolo. Przyjedziesz z mężem do nas? Cała wypowiedź dziewczynki składa się z konstrukcji eliptycznych i są to elipsy głębokie, obejmujące kilka składników. Bez kontekstu i konsytuacji jej wartość komunikatywna jest znikoma, za to krótkie wypowiedzenia i pytania nadają tej wypowiedzi emocjonalnego zabarwienia²⁶.

Przytoczone wypowiedzi pochodzą z okresu późnego dzieciństwa (10 lat). Poniżej prezentuję fragment rozmowy na temat „radości” przeprowadzonej z tą samą osobą w okresie wczesnej dorosłości (23 lata)²⁷:

Radość jest wtedy, jak ktoś jest wesoły, jak się uśmiecha. Moja radość jest w sercu. Jestem wesoła, kiedy spotykam kochane osoby. Psy i koty też mogą być wesołe, gdy się je głaszczce, a kwiaty, gdy ogrzewa słońce.

Porównanie wypowiedzi badanej 10-letniej dziewczynki i 23-letniej młodej kobiety przynosi bardzo ciekawe spostrzeżenia. Zastosowanie definicji kogni-

[...] manipulowania pojęciami i relacjami” (Tulving 1972: 386). Jest to pamięć „oderwana” od kontekstu osobistego.

Podstawowa różnica pomiędzy jednym i drugim rodzajem pamięci sprowadza się m.in. do tego, że pamięć epizodyczna rejestruje nasze doznania, pamięć semantyczna wiedzę przenoszona przez język.

²⁶ Na temat wypowiedzi eliptycznych pisała Anna Grzesiuk (1995).

²⁷ Rozmowy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie były prowadzone przez autorkę artykułu. Rozmowa z dorosłą kobietą – z udziałem jednej z Pań seminarzystek na potrzeby pisania pracy dyplomowej.

tywnej w diagnozie logopedycznej umożliwia pokazanie tendencji rozwojowych w zakresie sprawności semantycznej i leksykalnej. Wypowiedź zbudowana przez tę samą osobę – 13 lat później – jest krótka, często pojawia się w niej wyraz synonimiczny „radości” – *wesoły*. Na uwagę zasługuje fakt, że w definicji nie znajdziemy odwołań do konkretnych wydarzeń, tak jak to miało miejsce w definicji tworzonej w dzieciństwie, ale obserwujemy „scalanie” zgromadzonej wiedzy w umyśle (pochodzącej zarówno z obserwacji rzeczywistości oraz własnych doświadczeń), poprzez odwołanie, w większym stopniu, do bloku pamięci semantycznej niż epizodycznej.

W narracyjnej definicji „radości”, zbudowanej przez pacjentkę w dzieciństwie, możemy wyróżnić najczęściej dwa komponenty schematu narracyjnego:

1. Bohater narracji, którym zwykle jest osoba badana bądź osoba z najbliższego otoczenia dziecka.

2. Temat narracji. Powód radości.

Narracyjność definicji kognitywnej ma jeszcze jedno znaczenie: oprócz zobrazowania sprawności leksykalnej i semantycznej pozwala na ocenę sprawności w zakresie budowy zdań i tekstu. Jeśli osoba badana, definiując wyraz, wypowiada swój sąd w postaci zdania, np.: *Mama jest smutna, kiedy jestem niegrzeczny*, wychodzi poza poziom słowa (por. Hrycyna 2017: 80) i informuje tym samym o swoich możliwościach w zakresie tworzenia krótszych bądź dłuższych tekstów – od jednego zdania czy jego równoważnika (w przypadku niepełnosprawności intelektualnej) po dłuższe opowiadanie. Na przykład: *Czasami, jak mam straszny sen, to ja w nocy budzę się i..., bo na przykład dzisiaj mi się śniło, że tacy złodzieje wkradli się do naszego samochodu, a tato miał taki żar... ten... i popsikał temu. Oni się czają, ci ludzie, i nas zauważyli, a ja uciekam z tatą, mnie jeden złapał, a tato tym żarem po oczach. Później mnie wszyscy gonią, a ja stoję i jednego kopię w kolano, ten się wywraca i uciekamy z tatą* (wypowiedzi 6-letniego chłopca w normie intelektualnej na temat „strachu”). Innym razem definicja może przybrać formę opisu, np.: *Kiedy człowiek jest zły, to bardzo głośno krzyczy i mówi okropne rzeczy. Ma wtedy złe oczy, brzydką wykrzywioną twarz. Człowiek zły to może uderzyć, a nawet zabić* (opis wyglądu i zachowania człowieka odczuwającego „złość” również w wykonaniu 6-letniego chłopca).

Zakończenie

Przedmiotem rozważań logopedii jako nauki są biologiczne uwarunkowania języka i zachowań językowych (Grabias 2012: 15–71). W budowaniu refleksji językowej, planowaniu postępowania diagnostycznego oraz

terapeutycznego, logopedia sięga do innych dyscyplin naukowych, takich jak: lingwistyka, medycyna i psychologia. Poznanie relacji, jaka istnieje między stanem języka i zachowaniami językowymi a stanem procesów biologicznych, umożliwia programowanie działań terapeutycznych. Zrozumienie tych zależności leży u podstaw pracy diagnozującego logopedy, ale nie tylko. Zdaniem Ferdynanda Antkowskiego:

Kto zajmuje się bliżej zagadnieniem lingwistyki, ten winien z konieczności zapoznać się z przypadkami anormalnymi mowy ludzkiej, w których w postaci spotęgowanej znajdujemy te zjawiska, jakie w słabszym nasileniu możemy niekiedy zaobserwować w mowie osobników normalnych. Obserwacja przypadków patologicznych mowy może więc stanowić dla nas rodzaj naturalnych eksperymentów przeprowadzonych przez samą naturę (Antkowski 1960: 27).

W trakcie długiej drogi nabywania języka dziecko uczy się postrzegać z różnych perspektyw osoby, przedmioty i zachodzące między nimi relacje. Im wyższy poziom opanowania kompetencji językowej i komunikacyjnej przez dziecko, tym pełniejsza interpretacja rzeczywistości i skuteczniejsze korzystanie z kultury²⁸. Użycie definicji kognitywnej w diagnozie logopedycznej umożliwia ocenę kompetencji semantycznej poprzez ustrukturywanie wiedzy w umyśle badanego. Umiejętność porządkowania wiedzy i kategoryzacji zjawisk uzależniona jest od możliwości poznawczych i subtelnie zróżnicowana u osób pozostających na różnym poziomie rozwoju intelektualnego²⁹. Osoby rozwijające się prawidłowo bez trudu opanowują język etniczny wraz z zawartym w nim „społecznym sposobem porządkownia świata” (Grabias 2007: 6), zaś osoby niepełnosprawne intelektualnie opanowują język w sposób niepełny, porządkując tym samym rzeczywistość w sposób indywidualny, czasami zbliżony lub bardzo odległy od oczekiwań społecznych. Dlatego w diagnozie i terapii logopedycznej nie należy oddzielać poszczególnych funkcji poznawczych, ponieważ wpływają one na siebie i wzajemnie się warunkują. Rozumienie i użycie języka decyduje o rozwoju dziecięcych funkcji poznawczych i społecznych, a te z kolei budują coraz wyższy poziom językowy (por. Cieszyńska-Rozeł 2015: 66).

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

²⁸ Ward Goodenough w pracy z 1964 r. napisał: „Kultura [...] jest formą tego, co ludzie przechowują w swoim umyśle, ich modeli postrzegania, kojarzenia i interpretacji świata” (za: Buchowski, Burszta 1993: 13).

²⁹ Z badań H. Borowiec (2014) wynika, że rozwojowa norma porządkowania doświadczeń ustala się około dziesiątego roku życia.

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: 162), przekonania osoby mówiącej, jej sposób wartościowania świata. Metodologia ta pozwala zobrazować, w jaki sposób język służy wyrażaniu myśli.

W przekonaniu kognitywistów „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 wpływowi” (Tabakowska 2001: 11). Zgodnie z tezą, którą wydaje się, przyjmują kognitywiści reprezentujący różne stanowiska i orientacje (por. Szadura 2017: 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: 4).

Literatura

- Antkowski F. (1960): *Uwagi o rehabilitacji (retranspozycji) mowy*. „Biuletyn Fonograficzny” 3, s. 59–65.
- Apresjan J. (1972): *Definiowanie znaczeń leksykalnych jako zagadnienie semantyki teoretycznej*. [W:] *Semantyka i słownik*. Red. A. Wierzbicka. Wrocław, s. 39–75.
- Apresjan J. (1982): *Semantyka leksykalna*. Przeł. Z. Kozłowska, A. Markowski. Wrocław.
- Bartlett F. C. (1932): *Remembering*. Cambridge.
- Bartmiński J. (1987): *Z problemów etnolingwistyki (wybrane aspekty zagadnienia)*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia” Sectio FF. Vol. V, 1, s. 5–14.
- 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*. Lublin, s. 109–127.
- Bartmiński J. (2006): *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin.
- Bartmiński J. (2009): *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics*. London and Oakville.
- Bartmiński J. (2014): *Narracyjny aspekt definicji kognitywnej*. [W:] *Narracyjność w języku i kulturze*. Red. D. Filar, D. Piekarczyk. Lublin, s. 99–115.
- Bartmiński J., Kaczan A. (2017): *Językowo-kulturowy obraz pszenicy (triticum) w języku polskim*. „Etnolingwistyka” 29, 85–110.
- Bartmiński J., Tokarski R. (1993): *Definicja semantyczna czego i dla kogo?* [W:] *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin, s. 47–61.

- Bogusławski A. (1988): *Język w słowniku*. Wrocław.
- Borowiec H. (2014): *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*. Lublin.
- Buchowski M., Burszta W. J. (1993): *Antropologia kognitywna: charakterystyka orientacji*. [W:] *Amerykańska antropologia postmodernistyczna*. Wybór i red. M. Buchowski. Warszawa, s. 9–30.
- Cieszyńska-Rożek J. (2015): *Metody badania systemu językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych* [W:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 65–73.
- Filar D. (2013): *Narracyjne aspekty językowego obrazu świata. Interpretacja marzenia we współczesnej polszczyźnie*. Lublin.
- Filar D. (2014): *Narracyjność w badaniach interdyscyplinarnych a kategorie narracyjne w semantyce*. [W:] *Narracyjność języka i kultury*. Red. D. Filar, D. Piekarczyk. Lublin, s. 13–33.
- Filar D., Głaz A. (2016): *Język a struktury wiedzy w umyśle*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” z. 72, s. 191–210.
- Fillmore Ch. J. (1977): *Topics in Lexical Semantics*. [W:] *Current in Linguistic Theory*. Red. R. W. Cole. Bloomington–London.
- Grabias S. (2007): *Zachowania językowe i ich diagnozowanie*. [W:] *Logopedyczny Test Przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*. Red. S. Grabias, Z. M., Kurkowski, T. Woźniak. Lublin, s. 5–11.
- Grabias S. (2012): *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*. [W:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Red. S. Grabias, M. Kurkowski. Lublin, s. 15–71.
- Grabias S. (2016): *Język w diagnozowaniu logopedycznym*. [W:] *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak*. Red. E. Domagała-Zyś, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk. Lublin, s. 173–184.
- Grabias S., Kurkowski Z. M., Woźniak T. (2007): *Logopedyczny Test Przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*. Lublin.
- Grzesiuk A. (1995): *Składnia wypowiedzi emocjonalnych*. Seria: *Komunikacja językowa i jej zaburzenia*. Red. S. Grabias. T. 8. Lublin.
- Hrycyna E. (2017): *Rozwijanie słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym z zaburzeniami ekspresji werbalnej. Problemy teoretyczne*. „Logopedia Silesiana” 6, s. 73–88.
- Inny słownik języka polskiego* (2000). Red. M. Bańko. T. 1–2. Warszawa.
- Jęczeń U. (2017): *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*. Lublin.
- Kaczorowska-Bray K. (2012): *Zaburzenia komunikacji językowej w grupie osób z niepełnosprawnościami intelektualną*. [W:] *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. J. J. Bleszyński, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, s. 36–64.
- Kielar-Turska M. (1989): *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków.
- Lakoff G. (2011): *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne. Co kategorie mówią nam o umyśle*. Przekł. M. Buchta, A. Kotarba, A. Skucińska. Kraków.
- Lakoff G., Johnson M. (1988, oryg. 1980): *Metafory w naszym życiu*. Przekł. T. Krzeszowski. Warszawa.
- Mandler J. M. (1984): *Stories, Scripts and Scenes: Aspects of Schema Theory*. Hillsdale.
- Minsky M. (1980): *A Framework for Representing Knowledge*. [W:] *Frame Conceptions and Text Understanding*. Red. D. Metzling. Berlin–New York, s. 1–25.
- Niebrzegowska-Bartmińska S. (2007): *Wzorce tekstów ustnych w perspektywie etnolingwistycznej*. Lublin.
- Niebrzegowska-Bartmińska S. (2018): *O różnych wariantach definicji leksykograficznej – od taksonomii do kognitywizmu*. „Etnolingwistyka”. Vol. 30, s. 259–284.
- Niesporek-Szamburska B. (2004): *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice.

- Nowakowska-Kempna I. (1993): *Definiowanie znaczenia wyrażeń 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.
- Nowakowska-Kempna I. (2000): *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Cz. II. Data*. Warszawa.
- Pawelec A., (2008): *Mentalizm w badaniach nad językiem*. [W:] *Metodologie językoznawcze. Współczesne teorie i kontrowersje*. Red. P. Stelmaszczyk. Kraków, s. 105–119.
- 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.
- Rosch E. (1975): *Cognitive Representations of Semantic Categories*. „Journal of mental Psychology: General”. Vol. 104, nr 3, s. 192–234.
- Rosch E. (1978): *Principles of Categorization*. [W:] *Cognition and Categorization*. Red. E. Rosch, B. Liyod. Hillsdale, s. 27–48.
- Rumelhart D. E., Lindsay P. H., Norman D. A. (1972): *Process Model for Long-Term Memory*. [W:] *Organization of Memory*. Red. E. Tulving, W. Donaldson. New York, s. 197–246.
- Schank R. C., Abelson R. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale.
- Słownik języka polskiego PAN (1958–1969)*. Red. W. Doroszewski. T. 1–11. Warszawa.
- Słownik języka polskiego PWN (1978–1981)*. Red. M. Szymczak. T. 1–3. Warszawa.
- Słownik ludowych stereotypów językowych (1980)*. Kier. nauk. J. Bartmiński. Wrocław.
- Szadura J. (2017): *Czas jako kategoria językowo-kulturowa w polszczyźnie*. Lublin.
- Tabakowska E. (2001): *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków.
- Taylor J. R. (2002/2007): *Gramatyka kognitywna*. Przeł. M. Buchta, Ł. Wiraszka. Red. nauk. E. Tabakowska. Kraków (oryg. *Cognitive Grammar*. Oxford).
- Tokarski R. (1988): *Konotacje jako składnik treści słowa*. [W:] *Konotacja*. Red. J. Bartmiński. Lublin, s. 35–54.
- Tulving E. (1972): *Episodic and Semantic Memory*. [W:] *Organization of Memory*. Red. E. Tulving, W. Donaldson. New York, s. 381–403.
- Tyler S. A. (1993): *Wprowadzenie do metod antropologii kognitywnej*. Tłum. O. Kubińska. [W:] *Amerykańska antropologia kognitywna. Poznanie, język, klasyfikacja, kultura*. Wybór i red. M. Buchowski. Warszawa, s. 25–52.
- Wierzbicka A. (1985): *Lexicography and Conceptual Analysis*. Ann Arbor.
- Wierzbicka A. (1993): *Nazwy zwierząt*. [W:] *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin, s. 251–267.
- Wierzbicka A. (1999): *Znaczenie nazw kolorów i uniwersalia widzenia*. [W:] *Język – Umysł – Kultura. Wybór prac*. Red. J. Bartmiński. Przeł. R. Tokarski. Warszawa, s. 405–449.
- Wierzbicka A. (2006): *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*. Przeł. A. Głaz. Lublin.
- Wójtowicz M. (2013): *Definicja kognitywna jako sposób opisu semantyki symbolu. Na przykładzie liczby siedem*. „Roczniki Kulturoznawcze”. T. IV, nr 4, s. 71–87.
- Zmigrodzki P. (2009): *Najważniejsze zasady opisu znaczenia w „Wielkim słowniku języka polskiego”*. „Linguistica Copernicana” nr 1(1), s. 183–197.

