

ALINA MACIEJEWSKA

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5665-8520>

Semantyka znaku językowego w badaniach i postępowaniu logopedycznym

Semantics of the Language Sign in Speech Therapy Studies and Procedure

STRESZCZENIE

Badanie rozumienia wyrazów to jeden z podstawowych etapów logopedycznej procedury diagnostycznej, której zadaniem jest sprawdzenie, czy badana osoba wie, co wyrazy znaczą. Stosowane w tym celu metody pozwalają na rejestrowanie ograniczonego zakresu struktury semantycznej. W artykule przedstawiono sposoby opisywania znaczenia wyrazów w naukach, które uwzględniają je w obszarze swoich zainteresowań, głównie psychologii i językoznawstwie. Autorka prezentuje zmieniające się poglądy badaczy na temat powstawania struktury semantycznej wyrazów w rozwoju mowy i postuluje konieczność wprowadzenia badań nad znaczeniem podstawowej jednostki języka – wyrazu w badaniach nad rozwojem mowy i jej zaburzeniach oraz w procedurach postępowania logopedycznego.

Słowa kluczowe: semantyka leksykalna, wyraz, struktura semantyczna

SUMMARY

Studying the comprehension of a word is one of the basic stages of the speech therapy diagnostic procedure. Hence, the procedure itself, is to check whether an examined person knows what given words mean. The methods used, however, allow to register only a limited range of semantic structure. The article demonstrates possibilities of describing words' meaning applied by the scholarly disciplines that actually deal with those units, i.e. psychology and linguistics. Thus, while introducing ongoing alterations of scholars' views on the formation of the semantic structure of words in speech development, the author urges the need to instigate a study on the meaning of the basic unit – word – in both the research on speech development and disorders, and speech therapy procedures.

Key words: lexical semantics, word, semantic structure

W logopedycznym środowisku akademickim popularnością cieszyła się fraza: „logopeda to jest gość, który »robi« w języku”, którą Profesor Stanisław Grabias w kontaktach ze studentami logopedii w specyficzny sposób wyznaczał krąg zainteresowań i działań logopedów. To zdanie Mistrza wskazuje, że dla wykonawców naszego zawodu nie ma tajemnic ani strona formy, ani strona treści znaków językowych, nie są też tajemnicą relacje między znakami językowymi i regułami, które pozwalają użytkownikom budować z ograniczonej liczby segmentów niemal nieskończenie wiele form i nieograniczoną liczbę tekstów oraz dopasowywać konstrukcje do potrzeb, sytuacji komunikacyjnych, roli nadawcy i rangi odbiorcy. Wydaje się, że po latach badań potrafimy dość dobrze określić, w jaki sposób w kolejnych etapach rozwoju dzieci opanowują formy znaków językowych. Natomiast o tym, jak dzieci rozumieją, jak budują znaczenie wyrazów, wiemy stosunkowo niewiele. Głównie stawiamy hipotezy, odwołujemy się do modeli, wykorzystujemy intuicyjne przekonania, szczególnie takie, że adekwatne użycie formy wyrazu dowodzi również znajomości jej znaczenia¹.

BADANIA SEMANTYCZNE WYZWANIEM DLA BADAŃ INTERDYSCYPLINARNYCH

Skoro porozumiewanie się jest uzgadnianiem znaczeń, a gwarantem udanego komunikowania jest rozumienie, to z perspektywy diagnozy i programowania terapii logopedycznej konieczne wydaje się przede wszystkim ustalenie, w jaki sposób dzieci opanowują znaczenie najmniejszych znaczących jednostek języka². Ważne jest rozpoznawanie strategii, jakie dzieci wykorzystują do budowania struktury semantycznej w kolejnych etapach rozwoju, w jaki sposób i w jakim zakresie rozumieją wypowiedzi/zachowania językowe osób z otoczenia. Te pytania wydają się banalne, bo doświadczenia osób dorosłych w komunikowaniu się z dziećmi raczej fundują przekonanie, że pomimo innego zakresu doświadczeń, znajomości języka, poziomu rozwoju poznawczego itd. maluchy używają formy wyrazu w ogólnie przyjętym znaczeniu. Tylko w nielicznych konfliktowych sytuacjach, zabawnych nieporozumieniach lub eksperymentach zaprojektowanych na badanie dziecięcego rozumienia świata ujawniają się różnice.

¹ Dyscypliną naukową, która zajmuje się znaczeniem, czyli „problemem przyporządkowania znaków językowych szeroko rozumianym obiektom pozajęzykowym” jest semantyka. Jako dział językoznawstwa wyodrębniona została w początkach XIX wieku przede wszystkim z praktyki leksykografii. Najpierw zaproponowano termin semazjologia. Za twórcę tego terminu uważa się zwykle Ch. K. Reisiga, XIX-wiecznego latynistę, który w swych wykładach z zakresu językoznawstwa uzasadniał potrzebę wprowadzenia obok gramatyki drugiego działu – semazjologii. Zajmować miałyby się objaśnianiem znaczeń wyrazów i ich rozwoju. Obecnie semantykę traktuje się jako część semiotyki, ogólnej dyscypliny naukowej zajmującej się systemami znakowymi (EJO, 1993, s. 479).

² Tym zajmuje się semantyka leksykalna.

W publikacjach zarówno poświęconych tematyce rozwoju mowy i języka, jak również zaburzeniom tych procesów, najmocniej osadzone jest strukturalistyczne pojmowanie języka, w którym podstawową jednostką systemu jest wyraz. Ten znak językowy jest opisywany po stronie formy i znaczenia, które są tak zespolone jak „dwie strony tego samego medalu” (de Saussure 1991). W językoznawstwie, mimo powszechności stosowania terminu *znaczenie*³, dość niechętnie, a przynajmniej z różnym zainteresowaniem, podejmowano badania semantyczne⁴. Trudno też znaleźć jego zadowalającą definicję zarówno w literaturze językoznawczej, jak również filozoficznej i psychologicznej (por. np.: Lyons 1977, Grzegorzczkowska 1993). Niełatwo jest też ustalić jednorodne i precyzyjne kryteria wydzielenia jednostek znaczeniowych, podobnie jak przyjęte przez leksykografów sposoby definiowania, wyróżniania cech definicyjnych i dobierania materiału stanowiącego podstawę definicji (por. np.: Apresjan 1972, Bartmiński, Tokarski 1993 itp.)⁵. Proponowane przez semantyków sposoby łączenia formy i treści (tym samym wydzielenia jednostek języka) nie doprowadziły do zadowalającego określenia roli znaczenia ani sposobów jego rejestrowania. Spowodowały raczej nieufność, niekiedy nawet do niechęć do wykorzystywania metod semantycznych w opisie systemu językowego i raczej brak uznania dla proponowanych sposobów opisu znaczenia wyrazów. Sytuacja zmieniła się wraz z upowszechnieniem wyników badań z zakresu językoznawstwa kognitywnego i nauk kognitywnych⁶, które w centrum zainteresowań postawiły pytania o to, czym jest znaczenie i w jaki sposób ludzki mózg je tworzy. Wydaje się, że jest to jedno z ważniejszych wyzwań XXI wieku – stulecia, które ogłoszono wiekiem badań nad znaczeniem (Bergen 2017). Niewątpliwie nowe możliwości stwarza korzy-

³ Znana metafora porównuje próby ustalenia roli znaczenia i jego miejsca w opisie systemu językowego do węzła, który prześlizguje się przez wszystkie podsystemy języka, ale nie sposób go uchwycić.

⁴ U. Eco (1998) twierdzi, że w językoznawstwie lęk przed znaczeniem jest spowodowany wieloznacznością terminu, jego kontrowersyjnością.

⁵ Prawdopodobnie z tych powodów w podejmowanych przez językoznawców wysiłkach znaleźć można zarówno próby eliminowania znaczenia, jak i jego pierwszorzędne traktowanie. Wybrane poglądy ilustrują cytowane znakomite badacze języka z różnych okresów. L. Bloomfield (1933/35) pisał: „Krótko mówiąc, w ludzkiej mowie różne dźwięki mają różne znaczenia. Badając związki określonych dźwięków z określonymi znaczeniami, badamy język”. N. Chomsky uważał, że: „Gdyby wykazano, iż znaczenie i pokrewne aspekty języka odgrywają jakąś rolę w analizie językoznawczej, [...] byłby to poważny cios dla podstaw teorii języka” (1955, 141). Natomiast znakomita badaczka języka i semantyk A. Wierzbicka (2006, 25) twierdziła, że: „[...] jeśli naprawdę chcemy badać relacje między dźwiękami (lub formami językowymi) a znaczeniami w sposób ścisły, nasze wymagania co do owej ścisłości i spójności opisów semantycznych powinny być tak wysokie, jak wymagania dotyczące opisu tychże form i dźwięków”.

⁶ Neurobiolog D. Eagleman (2017, 42) pisze: „[...] niestety problem znaczenia nie został jeszcze rozwiązany. Na razie [...] możemy stwierdzić, że to, jakie coś ma dla ciebie znaczenie, bierze się z sieci własnych skojarzeń wynikających z całej historii życiowych doświadczeń”.

stanie z technik obrazujących aktywność mózgu. To dzięki nim znaczenie stało się jednym z najważniejszych obszarów badań, wyznaczone zostały nowe formuły interpretowania sposobów rozumienia znaczeń jednostek języka.

Tradycja badań leksykologicznych, logicznych, filozoficznych i lingwistycznych dowodzi, jak ogromnym wyzwaniem są badania semantyczne. Również badania nad powstawaniem i rozwojem znaczeń wyrazów w języku dziecka są trudne, bo te wymagają sprawdzonych metod, precyzyjnych technik umożliwiających rejestrowanie znaczeń i uwzględniania wielu czynników należących do sfery poznawczej, językowej, kulturowej, społecznej⁷. Trudno z pełnym przekonaniem zgodzić się z tezą, że kiedy dziecko przyjmuje od otoczenia formę wyrazu, to wraz z nią odbiera znaczenia do niej przypisywane⁸. Niezwykle trudno wnioskować o znaczeniu wyrazu, które jest tworzone w umysłach osób z zaburzeniami mowy.

POWSTAWANIE ZNACZENIA WYRAZÓW-POJĘĆ W PERSPEKTYWIE PSYCHOLOGICZNEJ

Nie sposób dyskutować z przekonaniem, że rozwój poznawczy i językowy są ze sobą ściśle powiązane⁹ i uwarunkowane kształtowaniem pojęć¹⁰. W psychologii przyjmuje się, że znaczenie powstaje w procesie „poznawczego odzwierciedlenia tego, co słowo oznacza oraz odróżnienia znaku od tego, co jest oznaczane” (Włodarski, Matczak 1987, 210). Jest to relacja dwukierunkowa, ponieważ z jednej strony wymaga „wydobycia” reprezentowanego przez słowo elementu rzeczywistości z całokształtu sytuacji, czyli istnienia „obrazu umysłowego” otaczającego świata, a z drugiej wykorzystania elementów języka do ich oznaczenia. Rozwój mowy pozwala nie tylko lepiej wyodrębnić i zapamiętywać obiekty rzeczywistości, relacje między nimi, ale wpływa na kształtowanie zakresów pojęć i pozwala tworzyć wiedzę o elementach świata niepoznawanych zmysłowo. W psychologii uwzględnia się fakt, że na proces tworzenia znaczeń (pojęć) ma wpływ wiele czynników. Między innymi jest on uwarunkowany rozwojem indywidualnych cech fizjologicznych, neurologicznych, psychologicznych dziecka, zale-

⁷ Poszukiwanie rozwiązania mieści się w obrębie wielopokoleniowych dyskusji o związkach języka z myśleniem, które można ułożyć na osi między skrajnymi przekonaniem filozofów od twierdzenia: język jest szatą myśli (S. Johnson XVIII w.) po wiarę, że Bóg dał ludziom mowę, a mowa stworzyła myśl ((Sheley XIX w.).

⁸ Ten model obrazuje przekazywanie wyrazu (formy i znaczenia) jak paczki, którą po otrzymaniu dziecko rozpakowuje i poznaje jej zawartość.

⁹ Rodzaje tych związków i uwarunkowania tych procesów najczęściej objaśnia się teoriami Piageta (1992) i Wygotskiego (1989).

¹⁰ Modelem tych wzajemnych relacji jest tzw. trójkąt semantyczny K. Ogdena i I.A. Richardsa (1923).

ży od oddziaływania środowiska, możliwości eksplorowania przez dziecko otoczenia, wzorców językowych i udziału w komunikacji. Jednak uwarunkowania i sposoby, które umożliwiają dzieciom wyodrębnić elementy świata i budować wiedzę o świecie, języku, bywają trudne do ustalenia. Z wieloletnich badań wynika, że zmysłowe postrzeganie świata jest ukierunkowane na postrzeganie sensownych całości¹¹, a rozpoznawanie znajomych elementów składowych rzeczy, odnajdywania podobieństw i różnic zmierza do porządkowania gromadzonej wiedzy i budowania własnego obrazu świata (Grabowska, Budohoska 1995). Kiedy dziecko dostrzeże inne elementy całego obiektu, weryfikuje dotychczasową strukturę i stawia nowe hipotezy, sprawdza swoje możliwości, modeluje elementy wiedzy. Niewątpliwie ciekawość i aktywność dziecka są sprzymierzeńcami w trenowaniu systemu poznawczego i językowego. Z badań psychologów, psycholingwistów wynika, że zmysłowa postrzegalność cech¹² decyduje o kolejności pojawiania się w indywidualnym słowniku nazw, które odpowiadają różnym kategoriom opisywania rzeczywistości. Jednak pamiętać należy, że wyniki badań z końca XX w. wskazują, że budowanie struktury wiedzy (kategoryzacja i tworzenie pojęć) zależy od „procesów głębszych niż percepcja cech desygnatu” (Gleason, Ratner 2005, 212).

O ROZWOJU ZNACZENIA WYRAZÓW W JĘZYKU DZIECKA

Budowanie struktury semantycznej jest porządkowaniem wiedzy¹³. Umiejętnością, która gwarantuje porządkowanie wiedzy, tworzenie jej struktur i odkrywanie reguł, jest uwarunkowana zdolnością ludzkiego umysłu umiejętność wnioskowania przez analogię (Maciejewska 2015). N. Manamara (1993) dowodził, że zdolność dzieci do wnioskowania przez analogię o znaczeniu wyrazów ujawnia

¹¹ To cecha ludzkiego umysłu, a jedną z najważniejszych umiejętności jest wnioskowanie przez analogię (Maciejewska 2015).

¹² Informacje takie najczęściej pochodzą z prac publikowanych w odległym czasie (m.in. Kowalski 1962).

¹³ Każda struktura oparta jest na grupowaniu i przyporządkowaniu poszczególnych elementów w jakąś kategorię. Na przykład podstawy klasyfikacji gramatycznej wyrazów (z uwzględnieniem w tych działaniach rozumienia sensów) zostały wypracowane z wykorzystaniem kategoryzowania (Arystoteles), czyli włączania do zbiorów wszystkich elementów, którym można przydzielać te same cechy. To grupowanie jednostek skutkowało między innymi opracowaniem podstawowych kategorii gramatycznych (podstawy językoznawstwa). Potrzeba kategoryzowania jest właściwością ludzkiego umysłu. Badania sprawności językowych dzieci dowiodły, że rozpoznają one podstawowe kategorie gramatyczne wyrazów w sposób naturalny; zdolność ta pozwala dzieciom 3–4-letnim z łatwością włączać nowe jednostki w paradygmaty fleksyjne i słowotwórcze (eksperyment Berko (1956), w którym zostało wykorzystane potencjalne słowo *vug*, jest najczęściej przytaczanym dowodem, a wyniki badań M. Przetacznikowej, M. Kielar (1973) potwierdziły tę zdolność u polskich dzieci).

nia się przed ukończeniem 1. roku życia. Inne eksperymenty badaczy wskazują, że zdolność tworzenia kategorii semantycznych można zaobserwować u znacznie młodszych dzieci¹⁴.

Najczęściej powielany opis procesu powstawania znaczenia wyrazu w języku dziecka odnaleźć można w pracy W. Sterna (1923). Rozpoczyna się od podejmowanych przez maluchów prób naśladowania sposobów realizacji dźwięków słyszanych w mowie otoczenia. Te bezwiednie realizowane przez maluchy elementy wokalne opiekunowie/dorośli starają się przypisywać do elementów otaczającego świata – etykietować fragmenty rzeczywistości. W kolejnych okresach życia dziecka, wraz z dojrzewaniem jego struktur mózgowych oraz poszerzającymi się możliwościami i zasięgiem eksplorowania otoczenia, coraz bardziej zróżnicowanych sposobach komunikowania się różnych osób z dzieckiem i dziecka z innymi członkami społeczności, wraz z rozwojem jego sprawności językowych i komunikacyjnych, znaczenie precyzuje się i modyfikuje. W innych modelach (Jurkowski 1975) zwracano uwagę na wpływ działań dziecka, które wzbudzają jego emocje. Uwzględniano to, że znaczenia powstają w wyniku skojarzeń, spostrzeżeń, wrażeń, wyobrażeń i samych desygnatów, które oddziałują na dziecko¹⁵. Podkreślano również, że utrwalają się te, które wzmacniane są zachowaniami osób z najbliższego otoczenia. Choć przyjmowano, że pierwsze znaczenia uwarunkowane są fizjologicznie, to zwracano uwagę, że znaczenia nie są stałe, bo podlegają przekształceniom, ulegają zmianom charakterystycznym dla użyć rodzinnych (Jurkowski 1975) i są nacechowane indywidualnością dziecka¹⁶. Należy też podkreślić, że uznawano fakt, że na rozwój znaczeń/pojęć ma wpływ rozwój języka¹⁷. Wraz z rozwojem mowy oprócz funkcji denotacyjnej, referencjalnej zaczyna się kształtować funkcja symboliczna jednostek językowych, kształtuje się pojęcie.

Wpływ teorii psychologicznych, które zajmowały się objaśnianiem znaczenia i sposobów, w jaki mózg ludzki je gromadzi oraz przechowuje, na poglądy językoznawców jest niewątpliwy. Ale wiedza o rozwoju pojęć okazała się niewystarczająca do opracowania rozwoju znaczenia wyrazu w ontogenezie. Po la-

¹⁴ W klasycznej literaturze tym zdolnościom często przypisuje się nadmierne rozszerzanie lub zawężanie znaczeń szczególnie pierwszych wyrazów w języku dzieci.

¹⁵ Prof. S. Szuman stworzył zespół opisujący rozwój mowy i języka dziecka na podstawie prac empirycznych (od nazwiska profesora kierującego jego pracami zwany zespołem szumanowskim), twierdził (Szuman 1968, 6), że za każdym rozumianym wyrazem stoi przedmiot odzwierciedlany przez umysł i to tworzy treść danego słowa.

¹⁶ Kształtowanie znaczenia to także indywidualne wyznaczanie granic – nadmierne zawężanie znaczeń lub ich przesuwanie przez ich nadmierne rozszerzanie, patrz m.in. Kaczmarek (1977).

¹⁷ L. Kaczmarek (1977) w znanym opisie rozwoju mowy dziecka podkreślił rolę znaczenia w nabywaniu języka, wyróżniając etap sygnału semantycznego jednoklasowego i sygnału semantycznego dwuklasowego.

tach, wraz z docenianiem roli opisu semantycznego jednostek językowych, coraz ważniejsze stawało się poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jak dzieci, używając słów i tworząc z nich wypowiedzi, myślą o odpowiednim przedmiocie oraz jak odkrywają związki między pojęciami, zjawiskami leksykalnymi, gramatycznymi, składnią, pragmatyką, kulturą itp. Najczęściej w pracach poświęconych rozwojowi mowy i języka dziecka semantyka pojawiała się w badaniach nad rozwojem leksyki (np.: Smoczyński 1955, Szuman 1968, Geppertowa 1968, Kaczmarek 1977 i nast., Zarębina 1994). W opisie zjawisk semantycznych istotną okazała się teoria pól semantycznych¹⁸ i – choć stosunkowo mało eksploatowana – metoda centrów zainteresowań (Miodunka 1980)¹⁹. Jak pokazała historia badań nad znaczeniem, taka analiza cech semantycznych, choć obiecująca, nie zadowoliliła w pełni ani językoznawców, ani psychologów, ani logików²⁰, to stała się inspiracją w badaniach nad semantyką języka dziecka (patrz: modele semantyczne, niżej). Podobnie jak w badaniach leksykalnych, sposobem opisywania znaczenia wyrazów w języku dziecka było rejestrowanie rozwoju umiejętności definiowania wyrazów²¹. Wyniki badań z tego zakresu pokazują, że ciekawość zdrowego dziecka, prowadząca do ustalenia: jak się rzeczy nazywają²² lub co wyrazy znaczą, demonstruje się w różny sposób w różnych sytuacjach komunikacyjnych (Boniecka 2001)²³. Już dzieci czteroletnie potrafią dość swobodnie wykorzystywać różne rodzaje definicji. Pracując z dziećmi z opóźnionym rozwojem mowy i osobami z zaburzeniami mowy i języka, pamiętać należy, że definicje znaczą,

¹⁸ O problemach z precyzowaniem terminu pola semantycznego i innych formułach, np. pole wyrazowe, pojęciowe, treściowe patrz: R. Tokarski (1984).

¹⁹ Określanie za pomocą wyróżnionych cech semantycznych (semów) zestawów składników znaczeniowych pozwalało przeprowadzać analizę, ustalać podobieństwa, określać najważniejsze cechy (jądra semantyczne) w operacjach opartych na zero-jedynkowych przydziałach składników.

²⁰ Zupełnie inne wymagania przed opisem semantycznym postawiła A. Wierzbicka (np. 2006). W metodzie opartej na opisie znaczenia wyrazu za pomocą elementarnych jednostki semantyczne zwracała uwagę na konieczność ustalenia repertuaru jednostek opisujących sens wyrazu.

²¹ W najstarszych badaniach leksykografów opis znaczenia i rozumienia utożsamiano ze skutecznością definiowania. W metodach wypracowanych przez leksykologów koncentrowano uwagę na opisach: do czego odnosi się wyraz lub jak obiekty są określane. Te praktyki leksykograficzne, bo znaczenie było na początku przede wszystkim jednym z głównych zadań i problemów badawczych w leksykografii, fundowały onomastykę, która miała odpowiadać na pytanie o to, jak się rzeczy nazywają i semazjologię, która szukała odpowiedzi na pytania, co wyrazy nazywają.

²² Zachowaniem, które to zapowiada jest charakterystyczny dla mniej więcej dziewięciomiesięcznych dzieci (pojawiający się w sposób naturalny) gest wskazywania palcem. Oprócz funkcji wskazywania obiektów, wyróżniania ich z tła itd., oczekiwania na formę brzmieniową pełni on rolę ćwiczenia pola wspólnej uwagi. Dokładniej patrz: J. Cieszyńska, M. Korendo (2006).

²³ Okazuje się, że najwcześniejsze pytania, na które dorośli reagują nazywaniem wskazanego przez dziecko obiektu, dość szybko są uzupełniane przez nie pytaniami o cechy, przyczynę, cel, warunek itp. (Szuman 1968). Jak wynika z badań, już czteroletnie dzieci wykorzystują niemal wszystkie sposoby definiowania (Boniecka 2001, Maciejewska 1999).

jeśli zna się język oraz o tym, że umiejętność definiowania/budowania definicji niewątpliwie jest przekazywana z udziałem zwyczaju językowego otoczenia²⁴.

POWSTAWANIE STRUKTURY SEMANTYCZNEJ WYRAZÓW W ROZWOJU MOWY I JĘZYKA – WYBRANE MODELE²⁵

Wydaje się, że najbardziej znaną koncepcją rozwoju semantycznego jest zaproponowana przez E. Rosch (1973, 1977) kategoria prototypów, nawiązująca do pomysłu ujmowania znaczenia jako pola semantycznego o zróżnicowanej strukturze. Jest interpretacją powstawania struktury semantycznej i opanowywania nazw przez dziecko. Zakres semantyczny pola tworzą wszystkie przykłady należące do tytułowej kategorii. Najlepsze przykłady (lub przykład danej kategorii) stanowią centrum pola, czyli prototyp. Im mniej cech podobnych posiada kolejna identyfikowana (włączana do pola) jednostka/jednostki, tym dalej od centrum są lokowane i stanowią tzw. kategorie peryferyjne. W rozwoju semantycznym struktura kategorii nadrzędnej powstaje stopniowo, wypełnia się przez włączanie kolejno poznawanych obiektów w grupy wokół jądra. Odległość od jądra wyznacza podobieństwo do najlepszego przykładu-wzorca. Włączanie obiektów dokonuje się na zasadzie kompleksowego modelu tworzenia pojęć²⁶. Powstająca struktura jest w znacznym stopniu nieprzewidywalna. Odpowiada procesowi strukturyzacji wiedzy o świecie, w której można wyróżnić trzy poziomy. Pierwszy z nich, uznawany za podstawowy, jest najwcześniej opanowywany przez dziecko. Powstaje w wyniku najwyraźniej wyodrębniającego się z otoczenia przykładu i wyodrębnionych percepcyjnie przez dziecko jego cech. Suma tych cech, samodzielnie wyróżnionych przez dziecko, decyduje o ustaleniu prototypu kategorii. Wyrazy, które określają przedmioty z tego poziomu, dziecko poznaje najwcześniej w kontaktach z otoczeniem. Należą one do słownictwa z podstawowego zakresu leksykalnego, mają konkretne znaczenie, są szybko odkrywane, łatwo zapamiętywane, bo fonologicznie i artykulacyjnie są stosunkowo łatwe i krótkie. Drugi poziom – nadrzędny – pojawia się później i wymaga umiejętności opracowywania cech wyróżnionych obiektów i ich uogólniania. Jest trudniejszy, bo dziecko musi z wielu cech percepcyjnych wybrać te, które są u wszystkich obiektów podobne. Na tym etapie ważna jest nazwa oraz informacje językowe w niej zawarte. Procesem kształtowania pojęć/znaczeń na tym poziomie steruje dorosły. Trzeci

²⁴ Przekonanie, że w języku dziecka można odnaleźć podstawowy, taki sam zasób słów (około 50 początkowych wyrazów) okazało się nieprawdziwe. Badania wielojęzycznych dzieci dowiodły znacznych podobieństw w ich zasobach leksykalnych, ale nie ich identyczności.

²⁵ W literaturze polskiej piszą o tym: M. Haman (1993) i M. Kielar-Turska (1989).

²⁶ L. Wygotski (1989) kompleksami nazywał etap kształtowania pojęć powstający wskutek łączenia kolejnych przedmiotów na podstawie rozpoznanych związków już ustalanych obiektywnie, nie na podstawie subiektywnych wrażeń dziecka.

poziom (zwany podrzędnym) to kolejny etap budowania struktury semantycznej. Tworzą go nazwy, które w sposób szczegółowy odzwierciedlają cechy identyfikujące desygnaty. Hierarchia wewnątrz kategorii zmienia się, podobnie może zmieniać się jądro kategorii.

Ten model pozwala wskazać sposoby kształtowania subiektywnego i zmysłowego interpretowania złożoności świata postrzeganego przede wszystkim za pomocą zmysłów (rzadziej cech funkcjonalnych) i porządkowania wyróżnianych desygnatów²⁷.

Opis rozwoju znaczenia u najmłodszych dzieci z wykorzystaniem składników semantycznych nieco inaczej objaśnia E. Clarc (1979 i nast.). Podstawą modelu jest założenie, że opanowanie znaczenia wyrazu jest procesem związanym z percypowaniem świata, doświadczeniem i możliwościami dziecka, pojawia się przed opanowaniem nazwy. Choć rozpoczyna się we wczesnej ontogenezie i ulega wielu modyfikacjom, to można w nim wyróżnić pewną regularność. Dominującą strategią jest wykrywanie i weryfikowanie przeciwieństw. Na określonym etapie rozwoju dzieci stawiają hipotezy, które weryfikują w kolejnych doświadczeniach. Do 2. r.ż. wykorzystują doświadczenia percepcyjno-motoryczne. Zwykle poznawany obiekt jest nosicielem jednej cechy percepcyjnej, ale repertuar cech wzbogaca się z wiekiem. Kolejność przyswajanych określeń cech jest raczej regularna i zależy od złożoności semantycznej nazwy i jej frekwencji w języku otoczenia. Podstawą klasyfikowania są najpierw cechy rozpoznawane wzrokowo: kształt, wielkość, rzadziej kolor. Uwagę dziecka przyciąga też ruch, następnie cechy z zakresu percepcji słuchowej i czuciowej, znacznie rzadziej te odnoszące się do smaku, później dziecko wykorzystuje cechy funkcjonalne. Zauważone zasady to: dziecko wcześniej poznaje wyrazy nacechowane znaczeniem ogólnym, prostsze semantycznie nazwy pojawiają się wcześniej, a strategię lingwistyczne (stawianie hipotez semantycznych bazuje na znajomości języka) można zauważyć u dzieci w wieku od 2. do 3. r.ż. (w 3. r.ż. posługuje się nimi swobodnie). Im dziecko jest starsze, tym częściej korzysta z językowych strategii semantycznych. Kiedy jest niepewne swojej wiedzy językowej, odwołuje się do swojej wiedzy o świecie. Choć E. Clarc zakładała²⁸, że proces opanowania znaczeń jest uporządkowany, najpierw uwarunkowany możliwościami poznawczymi, później językowymi, to nie da się sprowadzić do jednego zachowania, ale składa się z wielu wysiłków, działań, strategii, które splatają się ze sobą. Model E. Clarc nawiązuje do językoznawczej teorii pola semantycznego, ale na innych zasadach

²⁷ Badania weryfikujące teorię prototypów dowiodły, że w kategoriach o wysokim stopniu konkretności prototypy są stałe, zarówno w języku dziecka jak i dorosłych. Nie zależą od wieku i środowiska społecznego, w którym dziecko się wychowuje. Inaczej jest w kategoriach o charakterze abstrakcyjnym, tam prototypy wyodrębniają się stopniowo i kształtują się wraz z rozwojem dziecka, rozwojem jego języka, pod wpływem otoczenia, kultury.

²⁸ Poglądy ewoluowały w jej późniejszych pracach.

klasyfikuje słowa do pola²⁹, ponieważ wykrywanie cech przeciwstawnych, kierowanie się pojedynczymi cechami percepcyjnymi (w dodatku nie zawsze istotnymi z punktu widzenia dorosłych, za to ważnymi dla dziecka w określonej sytuacji) decyduje o innej lub przynajmniej nieco innej strategii tworzenia pól i klasyfikowania wyrazów.

Do tej samej teorii semantycznej nawiązuje model K. Nelson (1974 i nast.). Uwzględniając cechy rozwoju poznawczego i językowego dziecka, K. Nelson twierdzi, że budowanie znaczenia powstaje w wyniku tworzenia przez dziecko pierwszych klas rzeczy na podstawie doświadczeń związanych z oddziaływaniem na przedmioty³⁰. Zainteresowanie światem, aktywność dziecka, jego potrzeby i cele działania wyznaczają doskonalenie postrzegania przedmiotów w otoczeniu i wyróżniania cech funkcjonalnych i cech percepcyjnych obiektów. Rdzeń znaczenia nazwy pełnią te cechy przedmiotów, które charakteryzują jego funkcję, natomiast cechy percepcji zmysłowej pojawiają się w miarę doskonalenia procesów postrzegania i przetwarzania danych zmysłowych. Budowanie pola, czyli grupowanie nazw, bazuje na zapamiętanych cechach. Na wczesnym etapie rozwoju semantycznego ustalanie znaczeń dokonuje się z wykorzystaniem cech ogólnych, w następnej kolejności cech szczegółowych, ale według kategorii funkcjonalnych. Jądrem znaczenia jest wyróżniona cecha główna i ona decyduje o zakresie znaczenia, włączaniu i wyłączeniu z obszaru pola pojęcia/nazwy. Z tego powodu tworzona struktura może łatwo ulegać na przykład rozciąganiu³¹.

Model T. Barrett (1978) wyjaśnia rozwój znaczeń u starszych dzieci, które już dość swobodnie posługują się językiem i szukają przykładów pozytywnych, pozwalających na włączanie nazwy do pola semantycznego, i negatywnych – pozwalających na jej wyłączenie³². W tym modelu rozwój znaczeń wyjaśniany jest tzw. hipotezą czynników kontrastywnych³³, a podstawą rozwoju struktury semantycznej jest tworzenie pola znaczeniowego, o którego składzie decydują składniki semantyczne i to one pozwalają na różnicowanie jego zasobów. Wraz ze wzbogacaniem wiedzy obszar pola jest dzielony, modyfikowany, kompletowany od szczegółu do ogółu. Proponowany przez T. Barrett model opisuje końcowy etap kształtowania struktury semantycznej, ponieważ zakłada swobodne posługiwanie się systemem językowym przez dziecko³⁴.

²⁹ O rozwoju semantycznym wyrazów w języku dzieci czteroletnich, w tym m.in. przesuwaniu granic pola semantycznego, patrz A. Maciejewska (1999).

³⁰ U małych dzieci najważniejszy jest ruch i działania.

³¹ M. Kiejar-Turska (1993) twierdzi, że teoria łatwo tłumaczy zmiany w zakresie pola semantycznego, nie wyjaśnia dostatecznie różnicowania znaczeń.

³² T. Barrett (tamże) twierdzi, że możliwość ustalania cech przeciwstawnych pojawia się u dzieci po 3. r.ż.

³³ Dzieci ujmują w sposób kontrastowy zarówno cechy percepcyjne, jak i funkcjonalne.

³⁴ Opisuje raczej sposób odtwarzania struktury semantycznej, jaką podają dziecku dorośli wraz ze sposobami posługiwania się nią.

Nieco inaczej, bo z wykorzystaniem założenia o wrodzonych umiejętnościach językowych człowieka (N. Chomsky), konstruuje model F.C. Keil (1979 i nast.). W tym modelu kształtowanie znaczeń wyrażen językowych wiąże się z rozwojem systemu pojęciowego dziecka i jest uwarunkowane wrodzonymi predyspozycjami kształtowania struktur umysłowych. A więc kształtowanie systemu semantycznego nie wywodzi się z doświadczania świata, opracowywania danych percepcyjnych, ale opiera się na wrodzonych kategoriach ontologicznych. Hierarchia znaczeń/pojęć tworzy się w wyniku operacji, pozwalających wyróżnić słowo (przedmiot) i przypisać mu określone właściwości na podstawie orzeczników. Wszystkie sensowne właściwości tworzą strukturę „drzewa”. Jeśli dziecko pozna nowe słowo, to wystarczy, żeby poznało jego jeden atrybut (orzecznik). To pozwala mu opracować hipotetyczną definicję i ulokowanie jej na odpowiedniej „gałęzi drzewa”, czyli w odpowiednim miejscu hierarchii³⁵. Znaczenie jest poszerzane przez włączanie innych atrybutów z tego poziomu. Weryfikowanie trafności znaczenia dokonuje się w formułowanych przez dziecko wypowiedziach. Rozwój znaczeń zależy od kategorii ontologicznych, które tworzą odrębne dziedziny pojęciowe, a każda z nich rządzi się własnym systemem reguł tworzenia i rozwojem. Ulokowanie obiektu w strukturze kategorii wyznacza listę sposobów, które informują o znaczeniu.

Inne są podstawy modelu bazującego na ustalaniu zakresu pojęć i sposobów wiązania z nimi słów, które opracowała S. Carey (1983 i nast.). Twierdziła, że droga do opanowania znaczeń/pojęć jest długa, a na początku dzieci bazują na naiwnej wiedzy o czynnościach życiowych, funkcjach organizmu, przyczynach zjawisk fizjologicznych i wykrywaniu podobieństw czynności życiowych znanych i poznawanych organizmów, obiektów. Za gromadzenie wiedzy odpowiada odkrywanie podobieństw i modyfikowanie sposobów wraz z rozwojem poznawczym i zakresem doświadczeń. Kształtowanie dziecięcych pojęć, znaczeń wyrazów opiera się na tworzeniu własnych, naiwnych teorii, dla których odniesieniem jest wiedza o człowieku³⁶. Naiwny obraz świata jest weryfikowany przez gromadzoną w różnych doświadczeniach wiedzę, która pozwala na tworzenie klasyfikacji i hierarchii w zależności od rozwoju dziecięcych teorii na temat rzeczywistości.

³⁵ Hierarchie młodszych dzieci są bardziej spłaszczone.

³⁶ Dla dziecka czteroletniego wiedza o człowieku jest podstawą do nadawania podobnych cech zwierzętom, zabawkom, rzadziej ptakom, owadom.

BADANIE NAD ZNACZENIEM WYZWANIEM DLA NAUK KOGNITYWNYCH

Pytania o znaczenie słów i propozycje wyjaśnienia tego, czym ono jest, postawił na nowo kognitywizm³⁷. Jak na razie nie poradził sobie ze zdefiniowaniem terminu *znaczenie*, natomiast uznał, że odczytywanie/rozpoznawanie/rozumienie znaczeń słów, zachowań językowych jest najważniejszą codzienną aktywnością człowieka. Jakiegokolwiek nieporadności w nadawaniu znaczeń jednostkom języka dość szybko wykluczają dziecko/człowieka dorosłego z grupy społecznej lub wyznaczają mu miejsce na obrzeżach życia społecznego.

Niewątpliwie rację ma Prof. Stanisław Grabias, twierdząc, że badanie znaczenia jest trudne, ponieważ jest to obserwowanie procesów zmian zachodzących w umyśle³⁸. Wyniki badań z zakresu językowego obrazu świata dzieci (Borowiec 2014, Maciejewska 2007, 2008) dowodzą, że znaczenie wyrazu/pojęcia nie musi być i nie jest takie samo u wszystkich członków wspólnoty językowej, ale musi być tak konstruowane, że gwarantuje skuteczne porozumiewanie się.

Nowych argumentów w dyskusji na temat znaczenia dostarczają najnowsze wyniki badań neurokognitywistów, które potwierdzają, że tworzenie znaczeń słów uwarunkowane jest indywidualnym doświadczeniem osoby w percypowaniu elementów świata za pomocą zmysłów. Udowodniają, że tak zdobyta wiedza wykorzystywana jest w dekodowaniu słów i tekstów³⁹. Uznają, że granice identity semantycznej i formalnej jednostek języka wyznaczają struktury anatomiczne człowieka, cechy rozwojowe, środowisko, natomiast ramy i zwyczaje ich użycia wyznacza specyfika struktury języka i kultura grupy językowej⁴⁰.

³⁷ To przede wszystkim w treściach znaków językowych ujawnia się sposób, w jaki mózg/umysł ludzki gromadzi i porządkuje wiedzę. Dostępne badaniom słowa oraz teksty są ścieżką, która prowadzi do ujawnienia struktur kognitywnych (Dąbrowska, Kubiński 2003).

³⁸ S. Grabias docenił analizę kognitywną. Pisał (Grabias 2008, 18) o tym, że struktura semantyczna wydobycza z analizy kognitywnej zaświadcza o sposobie porządkowania wiedzy przez badaną osobę. Struktura semantyczna/pojęciowa powstaje według uspołecznionych schematów, natomiast chory mózg tworzy ją według subiektywnych kryteriów. Należy też uznać, że człowiek uczy się określonego repertuaru znaczeń i odpowiednich leksemów, a pozostałe tworzy, rozkodowując wiedzę o systemie leksykalno-semantycznym, regułach tworzenia jednostek oraz zwyczajach dotyczących ich użycia. Wnioskuje o budowie nowych wyrazów i ich znaczeniach, wykorzystując zaawansowane podobieństwa formy i treści oraz relacje, jakie istnieją między nimi.

³⁹ Kognitywiści stoją na stanowisku, że znaczenie słowa nie jest abstraktem, jego ramy wyznaczają doświadczenia jednostki. Budowanie struktury semantycznej jest procesem uwarunkowanym przez doświadczenie świata (ucieleśnione, wirtualne przeżycia), a rozumienie jest procesem symulacji, w której wykorzystywane są zapisane reakcje uczestniczące w percepcji świata, działaniu, tworzeniu naszych interakcji ze światem (patrz Bergen 2017). Wydaje się, że możliwości obrazowania pracy mózgu będą mogły odpowiedzieć na pytania: czy symulacja zmienia się, kiedy słabną zmysły i pamięć, jak się wykształca, kiedy zmysły albo/i pamięć funkcjonują zdecydowanie inaczej?

⁴⁰ Wskazują na to wyniki badań struktury semantycznej wyrazów: dom i matka w wypowiedzi

Prawdopodobnie nowe interpretacje znaczenia, w tym jego powstawania i sposobów interpretowania wyrazów, jednostek tekstu, dostarczą najnowsze wyniki badań neurokognitywistów, które wykorzystują techniki obrazowania pracy mózgu. W procedurach postępowania logopedycznego należy jednak uwzględniać wiedzę o rozwoju semantycznym najmniejszych jednostek znaczących języka-wyrazów z uwzględnieniem wiedzy o językoznawczym opisie tego procesu i jego ograniczeniach w zaburzeniach rozwoju języka i zaburzeniach mowy.

SEMANTYKA ZNAKU JĘZYKOWEGO A POSTĘPOWANIE LOGOPEDYCZNE

Wydaje się, że w praktyce logopedycznej dominujący sposób badania rozumienia wyrazów, który wywodzi się z przekonania, że jeśli dziecko/pacjent potrafi rozpoznać obiekt i podać jego nazwę⁴¹, nie jest dostatecznym dowodem na właściwe rozumienie znaczenia jednostki językowej. Precyzyjne odkrywanie możliwości tworzenia znaczeń przez dziecko na różnych etapach rozwoju oraz ocenianie złożoności i indywidualnych cech struktury semantycznej wyrazów w języku dziecka oraz znaczenia wyrazów w różnych zaburzeniach mowy i języka niestety pozostaje poza obszarem naszych badań, pomimo iż informacje o znaczeniu wyrazu dostarczają najważniejszych danych o możliwościach poznawczych i językowych człowieka, o jego trudnościach w gromadzeniu wiedzy o świecie i języku.

W proponowanym niżej modelu kształtowania znaczenia wyrazu uwzględnione zostały te etapy, które mogą/powinny wyznaczyć zarówno obszary badań logopedycznych (w celu ustalenia norm rozwojowych), jak również mogą/powinny być uwzględnione w programowaniu terapii logopedycznej. Można oczekiwać, że wyniki tak zakrojonych badań ujawnią strategie, wykorzystywane przez dzieci w różnym wieku i rozwijające się w różnym tempie, które stanowią podstawę rozwoju struktury semantycznej oraz zmiany w zakresie tych umiejętności u osób z zaburzeniami mowy⁴².

Niewątpliwie analiza semantyczna wyrazów uwarunkowana jest poziomem rozwoju leksykalnego i tych umiejętności, które pozwalają budować wypowiedzi

dziach osób niesłyszących, w których ujawniają się zarówno podobieństwa, jak i różnice wewnątrz grupy i między uczestnikami słyszącymi i niesłyszącymi (Maciejewska 2010/2011).

⁴¹ Ten sposób postępowania nawiązuje do najstarszych badań semantycznych wykorzystywanych w leksykologii, czyli onomazjologii, która miała za zadanie rejestrowanie, jak się rzeczy nazywają (rejestrowano wyrazy/wyrażenia nadawane wskazywanym pojęciom lub desygnatom i semazjologii, która gromadziła zasoby leksyki wykorzystywane do nazwania desygnatów. Istotną różnicą był kierunek poszukiwań: od rzeczy, pojęć do wyrazów/wyrażeń i o wyrazów do rzeczy/pojęć.

⁴² Wstępne badania studentów niesłyszących, uczniów z dysleksją i dzieci w różnym wieku wskazują na istnienie podobieństw i odrębności (Maciejewska 2007, 2008, 2010/11).

informujące o znaczeniu. Jak w rozwoju każdej ze sprawności wyróżnić należy etap przygotowawczy, czyli okres kształtowania podstaw rozumienia, identyfikowania ciągów fonicznych i rozpoznawania intencji komunikacyjnych. To wczesny okres rozwoju dziecka przypadający na czas, kiedy rozumienie jednostek języka wyprzedza możliwości ich produkowania. Wysiłek otoczenia koncentruje się na szukaniu sposobów nawiązywania kontaktu wzrokowego i głosowego z dzieckiem i rozpoznawania sposobów kontaktowania się dziecka z otoczeniem. Kluczowe jest między innymi ćwiczenie umiejętności dzielenia pola uwagi z opiekunem (por. Cieszyńska, Korendo 2006), rozpoznawania intencji opiekunów z wykorzystaniem prozodii i wzbogacanie sposobów przekazywania własnych intencji⁴³. Ta umiejętność wydaje się decydująca w ćwiczeniu sprawności wyodrębniania obiektów w otoczeniu⁴⁴ i rozpoznawania etykiet form wyrazowych. Kształtuje przekonanie, że każda rzecz powinna mieć swoją nazwę, a każdy wyraz coś znaczy.

Kolejny etap to czas przyswajania nazw obiektów, nazw czynności i cech. Wyrazy pełnią funkcję denotacyjną i referencjalną. W postępowaniu logopedycznym uwzględnić należy zadania, które pozwalają dziecku rozpoznawać przedmioty i fotografie, rysunki przedmiotów (wykonane w różnych konwencjach), identyfikować obiekty, pomimo np. zmian w ich wyglądzie, eksponowania różnych cech. To sposób na gromadzenie informacji o związku formy z elementami rzeczywistości pozajęzykowej, czyli ustalania określonego zakresu i treści wyrazów. Wskazywanie cech charakterystycznych pozwala na stabilizowanie treści formy wyrazowej⁴⁵, a określanie cech charakterystycznych i mniej ważnych umożliwia różnicowanie i porównanie. Wnioskowanie o znaczeniu odwołuje się do wiedzy i doświadczeń dziecka, jego sposobów porządkowania (kategoryzacji) wiedzy. Eksperymentowanie w budowaniu zakresu i treści wyrazów z pewnością ujawnia oryginalne, dziecięce widzenie świata i wykorzystywania języka.

Kiedy poziom rozwoju poznawczego i językowego (szczególnie wzbogacenie zasobów leksykalnych), poszerzenie obszarów eksploracji świata przez dziecko i sposobów komunikacji z otoczeniem pozwoli dziecku na definiowanie i for-

⁴³ Sygnały-intencje rejestruje się u kilkumiesięcznych dzieci. Istotną wskazówką rozwoju tych umiejętności jest pojawienie się gestu wskazywania palcem, który pojawia się około 9. msc. życia dziecka. M. Tomasello (2002), zwolennik poglądu o istotnej roli komunikacji i jej poprzedzaniu rozwoju języka, dowodził też, że od tego momentu (9. msc.ż.) dziecko potrafi rozumieć intencje dorosłych i pojawia się zdolność do decentralizacji.

⁴⁴ O roli gestu wskazywania palcem (Tomassello 2002, Cieszyńska, Korendo 2006).

⁴⁵ W tym i poprzednim etapie należy uwzględnić konieczność rejestrowania wszystkich wypowiedzi użytkownika języka, które w jakimkolwiek stopniu informują o znaczeniu wyrazu, zarówno zachowań parajęzykowych i pozajęzykowych (gestów, rysunków, faktów neurofizjologicznych, psychicznych, znaków umownych), jak też wyrazów używanych w roli synonimów (jeśli służą one przyporządkowaniu faktów z rzeczywistości pozajęzykowej do formy językowej).

mułowanie parafraz, eksplikacji, rozpoczyna się czas budowania struktury semantycznej z wykorzystaniem wiedzy o języku. Grupowanie wyrazów w zestawy oparte na synonimii, paronimii, antonimii prowadzi do porządkowania i wzbogacania zasobów leksykalnych oraz precyzowania zasobu pól semantycznych. Umożliwia dowodzenie, co decyduje o włączeniu lub wyłączeniu wyrazu z pola, a ustalanie relacji semantycznych w parach (ciągach) wyrazów.

Rozwój sprawności gramatycznej na tyle, że dziecko tworzy różne jednostki składniowe, powoduje to, że dzieci zaczynają wnioskować o znaczeniu wyrazu na podstawie przypisywania/odgadywania przynależności wyrazu do kategorii gramatycznej, a forma wyrazu pełni określoną rolę w zdaniu. Poszerza się łatwość objaśniania znaczenia przez analogię, z wykorzystaniem tych samych konstrukcji definicyjnych. Wiedza o świecie nie musi podążać za objaśnianiem znaczenia (np.: ulica traktorowa, bo po niej jeżdżą traktory, motorowa, bo po niej jeżdżą motory, samochodowa/rowerowa itd.), bo wykorzystywane są formy potencjalne i wnioskowanie przez analogię o podobieństwie formy i treści między wyrazami. Na tym etapie dzieci rozpoznają podobieństwo formalne wyrazów i konstrukcji słotwórczych. Ważną rolę będą pełniły w ćwiczeniach zagadki językowe.

Rozwijanie świadomości leksykalnej i semantycznej pozwala logopedzie dostrzeżać, które elementy wyróżnionego obiektu/pojęcia są dla mówiącego ważne, istotne i językowo opisywane, w jakim zakresie do objaśniania znaczenia wyrazu wykorzystuje zasób leksykalny, sprawność słotwórczą i gramatyczną.

Wydaje się, że kolejnym krokiem powinny być zabawy o charakterze metasemantycznym, które będą koncentrowały się na tworzeniu zbiorów wyrazów o podobnej formie i znaczeniu.

Gromadzenie wyrazów według podobieństwa formy, ćwiczenie sprawności wyszukiwania form pochodnych, ustalania podobieństw semantycznych z wykorzystaniem parafrazy słotwórczej to sprawdzony sposób na porządkowanie wiedzy o relacjach formy i znaczenia między wyrazami (por. E. Muzyka-Furtak 2017).

Niewątpliwie najbardziej zaawansowany etap to zabawy w odtwarzanie i budowanie struktury semantyczno-leksykalnej z wykorzystaniem metajęzykowych relacji między formą i znaczeniem. Na tym etapie doskonale sprawdzają się ćwiczenia w tworzenie grup proporcjonalnych relacji (Wierzchowski 1976) i opracowywanie grup związku nazywania (Wierzchowski 1999), które pozwalają pokazywać, że wiedza o świecie tworzy strukturę językową, a struktura językowa odzwierciedla wiedzę człowieka o świecie⁴⁶ (por. Maciejewska 2005, 2015). To

⁴⁶ Rzadko ten sposób jest wykorzystywany w dydaktyce i programowaniu języka. Pomysł pochodzi z metody nazwanej analizą pregramatyczną J. Wierzchowskiego (1976, 1990), polega na grupowaniu form wyrazowych o podobnej formie i tworzeniu parafraz (fraz łączących), które wskazują na podobieństwo formy i treści. Pomysł był eksploatowany w tzw. słotwórstwie gniazdowym. Natomiast zabawa w wyszukiwanie wyrazów podobnych formalnie i znaczeniowo, ten zwią-

zabawy w tworzenie grup wyrazów (również homonimów) i odpowiednio formułowanych parafraz oraz porównywanie, jak zestawy parafraz⁴⁷ pozwalają na identyfikowanie lub różnicowanie znaczenia. Operacje w formułowanie parafraz i wyróżnianie znaczeń wyrazów pozwalają objaśniać (doświadczyć) dziecku/osobie dorosłej, że język jest światem znaków i reguł, w którym można działać i tworzyć.

ZAKOŃCZENIE

Próby opisu semantycznego aspektu systemu językowego pojawiały się w różnych nurtach badawczych, ale znaczenie bywało też traktowane jako ten zakres wiedzy, którym językoznawstwo nie powinno się zajmować. I choć ukształtowały się modele, techniki opisywania znaczenia jednostek języka, to (jak pokazuje praktyka) do dziś jest to zadanie trudne. Profesor S. Grabias (2012, 59) przekonuje, że: „język jest ścieżką prowadzącą do poznawczych czynności człowieka, ścieżką do poznania jego zasobu wiedzy o sobie i świecie, do poznania struktury tej wiedzy w umyśle oraz do poznania sposobów korzystania z niej w interakcji”. Parafrazując nieco myśl Mistrza, można przyjąć, że badanie, jak dziecko rozumie wyraz, jest odkrywaniem ścieżek, po których uczy się wędrować myśl człowieka.

Z pewnością uwzględnianie znaczenia w diagnozie i terapii logopedycznej wymaga przyjęcia określonej definicji samego terminu *znaczenie*. Na tym etapie wiedzy wydaje się, że jest to pewne wyzwanie. Wyniki badań neurologicznych i kognitywnych zapowiadają imponujące odkrycia w ustalaniu sposobów kodowania i dekodowania znaczenia przez mózg. To niezwykle ważne dla logopedii. By jednak uzyskać odpowiedź lub choć uchylić rąbka tajemnicy, jak umysł ludzki tworzy znaczenie, jak rozwija się struktura semantyczna, jakie są zakresy jej degradacji w zaburzeniach mowy i języka, potrzebne są badania wyznaczone metodologią naukową i praktyką współczesnej logopedii.

BIBLIOGRAFIA

- Apresjan J.D., 1980, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, tłum. Z. Kozłowska, A. Markowski, Warszawa.
- Barrett M.D., 1978, *Lexical development and overextension in child language*, „Journal Child Language”, v. 5, nr 2, s. 205–219.

zek podkreślają parafrazy, powinna doprowadzić do wskazania, że wyrazy tworzą uporządkowaną grupę, można też m.in. wnioskować o relacjach formy i znaczenia, uzasadniać tworzenie form potencjalnych.

⁴⁷ Według J. Wierzchowskiego (1976) konieczność gromadzenia zaświadczonych użyć wyrazu w konkretnych wypowiedziach użytkowników języka i operowanie tylko nimi pozwala uniknąć nakładania znaczeń występujących w języku i poczuciu badacza oraz stosowania kryteriów wynikających z jego wiedzy o świecie pozajęzykowym.

- Bartmiński J., Tokarski R. red., 1993, *O definicjach i definiowaniu*, Lublin.
- Bergen B.J., 2017, *Latające świnie. Jak umysł tworzy znaczenie*, Kraków.
- Bokus B., Shugar G.W., red., 2007, *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk.
- Boniecka B., 2001, *Definicje i eksplikacje dziecięce*, [w:] *Mowa. Teoria – praktyka*, red. S. Grabias, t. 1. *Zaburzenia mowy*, Lublin, s. 159–174.
- Borowiec H., 2014, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Lublin.
- Carey S., 1983, *Constraints on the meanings of natural kind terms*, [w:] Th. Seiler, W. Wannemacher, *Concept Development and the Development of Word Meaning*, New York, s. 126–143.
- Chomsky N. 2005, *O naturze i języku*. przeł. J. Lang, Poznań.
- Cieszyńska J., Korendo M., 2006, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków.
- Clarc E., 1979, *The ontogenesis of meaning*, Wiesbaden.
- Eco U., 1993, *Wahadło Foucaulta*, Warszawa.
- Dąbrowska E., Kubiński W., red., 2003, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków.
- Furtak-Muzyka E., 2017, *Wykorzystanie metody gniazd słowotwórczych w terapii surdologicpedycznej*, „Logopedia”, t. 46, s. 157–172.
- Geppertowa L., 1968, *Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dziecko pojęciami stosunków określanymi przez przyimki i spójniki*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa.
- Gleason J.B., Ratner N.B., red., 2005, *Psycholingwistyka*, Gdańsk.
- 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.
- Grabowska A., Budohoska W., 1995, *Procesy percepcji*, [w:] *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Warszawa, s. 9–89.
- Grzegorzczkowska R., 1995, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Haman M., 1993, *Rozwój pojęciowy i semantyczny dziecka*, [w:] *Psychologia a semiotyka. Pojęcia i zagadnienia*, red. I. Kurcz, Warszawa, s. 209–242.
- Jurkowski A. 1975, *Ontogeneza mowy i myślenia dziecka*, Warszawa.
- Kaczmarek L., 1977, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- Keil F.C., 1979, *Semantics and Concept Development*, Cambridge MA.
- Kielar-Turska M., 1989, *Język dziecka. Słowo i tekst*. Kraków.
- Kowalski S., 1962, *Rozwój mowy i myślenia dziecka. Analiza rozwoju mowy i myślenia w sytuacjach społeczno-wychowawczych przedszkola*, Warszawa.
- Lyons J., 1984, *Semantyka*, Warszawa.
- Maciejewska A., 1999, *Analiza semantyczna wyrazów w języku dzieci czteroletnich* (niepublikowana praca doktorska).
- Maciejewska A., 2005, *Wyraz w diagnozie i terapii logopedycznej*. „Logopedia”, t. 34, s. 37–46.
- Maciejewska A., 2007, *Wiedza zakrzepła w języku. Językowy obraz świata DOMU w wypowiedziach pisemnych dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, [w:] *Zaburzenia komunikacji językowej w czytaniu i pisaniu*, red. Maciejewska A., Siedlce, s. 177–204.
- Maciejewska A., 2008, *Świadomość wyrazu a zaburzenia komunikacji językowej*, „Conversatoria Linguistica”, 1/2007, 13–25.
- Maciejewska A., 2010/11, „Zwycząjnie o domu” – językowy obraz świata domu w tekstach studentów, „Conversatoria Linguistica”, IV/2010, 34–44.
- Maciejewska A., 2011, *Świat ukryty między słowami – interpretacja treści zagadek przez studentów z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Miedzy znakami – między słowami*, red. A. Maciejewska, Siedlce, s. 37–70.

- Maciejewska A., 2015, *Analogia w języku i umyśle. Teoria „grup proporcjonalnych relacji” w badaniach nad kompetencją językową uczniów i studentów*, Siedlce.
- Macnamara J., 1993, *Logika i psychologia. Rozważania z pogranicza nauk*, przeł. M. Zagrodzki, Warszawa.
- Miodunka W., 1980, *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, Kraków.
- Nelson K., 1974, *Concept, Word and Sentence: Interrelations In aquisition and Development*, „Psychological Review”, 81, s. 267–285.
- Ogden K. i I.A. Richards, 1923, *The Meaning od Meaning*, London.
- Piaget, 1992, *Mowa i myślenie u dziecka*, przeł. J. Kołodzka, Warszawa.
- Polański K. red., 1993, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Przetacznikowa M., Kielar M., 1973, *Rozumienie odrębności gramatycznej i semantycznej klas wyrazów (części mowy) przez dzieci od 3 do 15 lat*, „Przegląd Pedagogiczny”, s. 33–51.
- Rosch E., 1978, *Principles of Categorization*, [w:] *Cognition and Categorization*, red. E. Rosch, B. Lloyd, Hillsdale, s. 27–48.
- Rozwadowski J., 1921, *O zjawiskach i rozwoju języka*, „Język Polski” 6, s. 129–139.
- Saussure F. de, 1991, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, przeł. K. Kasprzyk, Warszawa.
- Szuman S., 1968, *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Kraków.
- Tokarski R., 1984, *Struktura pola znaczeniowego (studium językoznawcze)*, Warszawa.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, Warszawa.
- Wierzbička A., 2006, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin.
- Wierzchowski J., 1976, *Wyraz – analiza pregramatyczna*, Siedlce.
- Wierzchowski J., 1990, *Leksykalno-frazeologiczna struktura języka*, Wrocław.
- Włodarski Z., Matczak A., 1987, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa.
- Wygotsky L.S., 1989, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa.
- Zarębina M., 1994, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Gdańsk.