

Urszula Jęczeń

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

**Umysłowa reprezentacja strachu.
Analiza wypowiedzi trojga dzieci:
w normie intelektualnej i upośledzonych umysłowo**

**Mental Representation of Fear. The Analysis of Utterances
of Three Children: within Intellectual Norm and Mentally Retarded**

Przedmiotem niniejszego artykułu jest problem organizowania i wyrażania w języku wiedzy o emocjach na przykładzie pojęcia strachu. Tworzenie i rozwój znaczeń wyrazów są – zdaniem badaczy – uwarunkowane tworzeniem się pojęć, których podstawę stanowią zebrane w bezpośrednim doświadczeniu elementy wiedzy o świecie. Gromadzenie i opracowywanie tych elementów dokonuje się z udziałem języka i w nim się rejestruje.

Problematyka ta mieści się w rozbudowanym obszarze badań, które w psychologii łączą się z koncepcjami J. Piageta [1966] i L. S. Wygotskiego [1978]. Klasyczną teorią wyjaśniającą rozwój pojęć jest koncepcja Piageta. W teorii tej powstawanie i rozwój pojęć wyznaczane są rozwojem mowy i myślenia oraz opanowywaniem operacji umożliwiających posługiwanie się gromadzoną wiedzą. Dokonują się w określonych stadiach i związane są z rozwojem zdolności i umiejętności posługiwania się operacjami, które warunkują rozwój postrzegania i myślenia.

W koncepcji Wygotskiego [1989 s. 95-159] pojęcie jest nierozzerwalnie związane ze znakiem językowym – słowo jest opanowywane przez dziecko w procesie komunikacji z innymi ludźmi. Zdaniem Wygotskiego powstawanie pojęć charakteryzuje się etapowością, ale nieco inny jest jej charakter i sposób formowania.

Rozwój znaczeń wyrazów w aspekcie rozwoju poznawczego dziecka zajął podstawowe miejsce w rozważaniach wielu badaczy [Bruner 1978; Kurcz 1987]. Wiedza, która została zgromadzona w umyśle, a pochodzi z analizy poznawczej i z doświadczeń człowieka, określana jest terminami: reprezentacja poznawcza, wiedza o świecie [Kurcz 1992]. Jednostkami teoretycznymi tej wiedzy są pojęcia oraz ich kombinacje, czyli sądy, które tworzą uporządkowany zbiór o określonej strukturze. Badania prowadzone przez E. Rosch [1978] świadczą o tym, że pojęcia tworzone są z przykładów, egzemplarzy. Relacja przynależności do egzemplarzy jest stopniowalna – zawsze najbliższemu centrum znajdują się przykłady typowe, na obrzeżach zaś nietypowe egzemplarze pojęć. Badania M. Kielar-Turskiej [1997] dowodzą istnienia wielu podobieństw reprezentacji na różnych poziomach rozwoju jednostki: „Formy reprezentacji pozostają niezmiennie w rozwoju [...] dziecko i dorosły używa takich samych kategorii do opisywania zjawisk. Różnice dotyczą szczegółowości, specjalizacji i stopnia złożoności” (s. 10-20).

W lingwistyce natomiast rozważania wiążące język z zawartymi w nim sposobami ujmowania rzeczywistości mają bardzo długą tradycję. Szczególnie duże znaczenie w rozwoju tej refleksji miała tezy Herdera-Humboldta oraz badania etnolingwistów amerykańskich, które (z pewnym uproszczeniem) określa się jako „hipotezę Sapira-Whorfa”. Kontynuacji tej refleksji podjęli się w ramach swoich badań socjolingwiści i psycholingwiści. Interpretacją świata zawartą w języku użytkownika zajmuje się obecnie lingwistyka kognitywna. W założeniach swoich językoznawstwo kognitywne podkreśla wzajemne uwarunkowania między aspektem poznawczym człowieka, układem pojęć, oddziaływaniem uczuć i sądów a językową kompetencją człowieka. Celem opisu jest językowa wiedza o świecie przeciętnego użytkownika języka, która ujawnia się w działaniach językowych, odzwierciedlając tym samym strukturę pojęć ujętą w kategorii i powstającą w procesie porządkowania, ustalania rodzinnego podobieństwa, uogólniania i abstrahowania [Lakoff, Johnson 1988]. Znajdujemy ją także w koncepcjach tzw. językowego obrazu świata. Semantyka kognitywna łączy wiedzę językową z pragmatyką i kompetencją komunikacyjną w celu zbudowania „naiwnego” obrazu świata w języku [Bartmiński 1993 s. 269-279]. Stwierdzenie J. Bartmińskiego, iż „językowy obraz świata” jest interpretacją rzeczywistości, gdyż dąży do odtworzenia (na podstawie subiektywnych oraz indywidualnych wypowiedzi) charakterystyk przedmiotów i zjawisk mentalnych, stanowi kontynuację tych rozważań [Bartmiński, Tokarski 1986].

W badaniach nad językiem dziecka ten kierunek rozważań wydaje się bardzo ciekawy. Definiowanie bowiem jest jedną z ważniejszych operacji tekstotwórczych znanych użytkownikom języka, w tym dzieciom¹. „Określanie, wyznaczenie,

¹ Dziecięce możliwości w zakresie definiowania rozpatrują w swoich pracach H. Borowiec [1994; 1995] i A. Maciejewska [1999].

wyjaśnianie i ograniczanie można potraktować jako synonimy definiowania, ponieważ każdego z nich można użyć, gdy się chce wyłuszczyć treść znaczeniową jakiegoś pojęcia za pomocą innych pojęć” [Boniecka 1999 s. 150].

Nawiązując do przedstawionej koncepcji definicji, w niniejszej pracy postaram się zbudować przybliżony model dziecięcej struktury kognitywnej jednej z nazw emocji.

Definiowanie nazw zjawisk emocjonalnych jest sprawą niezwykle trudną. Emocje jako obiekt poznania i reprezentacji w umyśle sprawiają kłopoty zarówno lingwistom, jak i psychologom. W literaturze przedmiotu da się zauważyć ogromną liczbę koncepcji emocji, brak powszechnie akceptowanej definicji, a także różne sposoby ujmowania tego zjawiska. Wielość terminów, takich jak: emocja, uczucie, afekt, nastrój, temperament, które czasami stosowane są zamiennie, a czasami rozłącznie, utrudnia dokonanie syntezy w tym zakresie².

Dzieje się tak, ponieważ mają one inne właściwości niż reprezentacje pojęciowe zjawisk konkretnych (takich obiektów, jak np. *ptak* lub *drzewo*). Ze względu na swoją specyfikę nadają się bardziej niż inne wyrazy do badania możliwości umysłowych dzieci pozostających na różnych etapach rozwoju poznawczego. Dzieci przebywają w nieco innym świecie niż dorośli, w gruncie rzeczy będą to więc bardzo subtelne, indywidualne interpretacje znaczeniowe nabyte w trakcie doświadczenia (aktualne przeżycia emocjonalne dziecka), zmysłowej obserwacji świata (wiedza potoczna) oraz za pośrednictwem wiedzy naukowej (sposoby postrzegania świata w dostępnej dziecku literaturze).

Interesujące wydaje się pytanie: w jaki sposób 10-letnie dzieci dokonują interpretacji znaczeniowych wybranych nazw emocji? Jak poszczególne emocje tkwią w świadomości językowej dziecka w normie intelektualnej w relacji do jego rówieśników upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i stopniu umiarkowanym³. W swoich badaniach będę starała się pokazać możliwości językowe dziecka w normie intelektualnej i na tym tle zaprezentować językową projekcję emocji w wykonaniu dzieci upośledzonych umysłowo – pokazując, a nie

² Lingwistyczne sposoby ujmowania emocji dostarczyły danych na temat: ekspresywności formacji słowotwórczych, semantyki i składni wypowiedzeń emocjonalnych, frazeologizmów nazywających uczucia. Przegląd literatury poświęconej emocjom pokazuje również różne sposoby rozumienia podstawowych pojęć takich, jak: ekspresja, ekspresywność, funkcja emocjonalna, funkcja emotywna itp. Istniejące w psychologii szkoły badawcze zajmowały się przede wszystkim składnikami emocji, klasyfikacjami emocji, poznawczą reprezentacją i fizjologią emocji oraz mózgowymi mechanizmami powstawania emocji.

³ Wielu autorów, m.in. J. Kostrzewski [1978] i M. Bogdanowicz [1991], wskazuje, że nie można utożsamiać dziecka o prawidłowym rozwoju umysłowym, np. w wieku 10 lat, z dzieckiem upośledzonym umysłowo, którego wiek inteligencji = 10 lat. Wynika to z faktu, że doświadczenie życiowe dzieci jest różne, a także upośledzenie rozwoju bywa nieharmonijne. Dlatego H. Nartowska [1980 s. 106] zwraca uwagę, że „upośledzenie umysłowe to nie tylko opóźnienie rozwoju, lecz inna jakość rozwoju”.

porównując możliwości obu grup. Zagadnienie to chciałabym prześledzić na przykładzie nazwy pojęcia „strach”.

Kluczem do odpowiedzi na pytanie, jak emocje tkwią w świadomości językowej badanych dzieci, są założenia definicji kognitywnej. Definicja kognitywna „zdaje sprawę ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, to jest ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania” [Bartmiński 1988 s. 169 n.].

Celem tych zabiegów jest skonstruowanie struktury (modelu) kognitywnej, powstałej w wyniku analizy znaczeniowej i będącej reprezentacją semantyczną definiowanego pojęcia, stanowiącej jego pełny obraz. Kognitywiści wykluczają selekcję cech definicyjnych i podkreślają konieczność uwzględniania wielu cech jednostki ustabilizowanych w obrazie świata.

Definicja kognitywna oprócz przekazywania treści poznawczych zawartych w języku dąży do odzwierciedlenia sposobu ich strukturywania. W tym celu zgromadzony zespół zdań definicyjnych zostaje uporządkowany w kategorie, tzw. fasety [Wierzbicka 1985].

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wypowiedzi trojga losowo wybranych dzieci z grupy 60 badanych. Pierwsze z nich jest uczniem IV klasy szkoły podstawowej (Marcin), natomiast dwójka pozostałych uczęszcza do szkoły specjalnej. Są to dzieci upośledzone umysłowo – w stopniu lekkim (Marzena) i umiarkowanym (Michał).

Badanie przebiegało zawsze według ustalonego scenariusza; jednym z etapów była rozmowa kierowana. W formułowaniu pytań starałam się odtworzyć strukturę zjawiska emocjonalnego. Składnikami tej struktury są: istota zjawiska, podmiot doświadczający emocji, umiejscowienie emocji, objawy emocji oraz natężenie emocji.

Oto prezentacja wybranych dzieci:

1. M a r c i n – lat 10, w normie intelektualnej, uczeń IV kl. szkoły podstawowej

Jednym z zasadniczych przeobrażeń, jakim ulega myślenie dzieci w okresie między 7 a 11 rokiem życia, jest to, że staje się ono samodzielną, wewnętrzną czynnością poznawczą, operującą pojęciami, realizowaną w słowach i przebiegającą zgodnie z zasadami logiki.

Zgodnie z koncepcją etapów myślenia sformułowanych przez J. Piageta w młodszym wieku szkolnym dziecko znajduje się w okresie operacji konkretnych. Ważnym etapem na drodze opanowywania bardziej abstrakcyjnych form myślenia są nie tylko analiza i synteza, ale również procesy abstrakcji i uogólniania, które zachodzą łącznie z konkretyzacją.

Oto fragment rozmowy z Marcinem na temat emocji „strachu”:

- Czy można strach narysować, jak byś to zrobił?
- *Można, rysuje się jakiegoś ducha, przed którym ktoś ucieka. I podpisać ten rysunek „Strach”.*
- Można też narysować stracha na wróble, ale s t r a c h u to chyba nie.*
- Czy Ty się czasami boisz? Skąd wiesz? Dlaczego tak uważasz?
- *Ja...? Czasami o moją siostrę, jak czasami ona gdzieś biegnie, no i tam jest Antalówka, a kiedyś zbiegła, jak był lód, to znaczy był śnieg, ale bardzo śliski i ona tam spadała z tej góry, to ja bardzo szybko wsiadłem na sanki i jechałem [...] i ją złapałem. To się bardzo bałem, żeby jej się nic nie stało.*
- Czy każdy człowiek się boi?
- *Każdy, mój tata bardzo rzadko się boi, ale raz udało mi się go wystraszyć (tu następuje opis sytuacji).*
- Czy zwierzęta się boją?
- *Boją się. Koń u mojego dziadzia jest już bardzo stary, ma pewnie ze 20 lat i głównie się nie boi. Można, nie wiem – strzelać koło niego, ale jak jedzie bardzo szybko samochód, to on się wtedy boi. A poza tym sarenka może bać się myśliwego, kot boi się psa, zawsze mniejsze zwierzęta boją się większych.*
- Czy rośliny się boją?
- *Rośliny? Czy rośliny się boją? Raczej nie, nie ma takiej potrzeby, one tylko rosną, żyją, ale inaczej niż ludzie.*
- Czy słońce i księżyc się boją?
- *Nie boją się. Może i się boją, ale dokładnie nie jestem pewien, to są tylko planety.*
- Czy szafa i telewizor mogą się bać?
- *Nie, bo nie są żywe.*
- Czy można bać się z zamkniętymi oczami?
- *Można. Można sobie kogoś lub coś wyobrazić.*
- Czy można bać się mocniej i słabiej?
- *Mocniej..., gdy się zobaczy ducha, a słabiej, jak ktoś się zgubi w lesie, tak jak my z kolegami (opis wydarzeń).*
- Gdzie jest umiejscowiony strach w Tobie?
- *W sercu głównie, ale też w nogach i oczach.*
- Co to jest strach?
- *Odczucie, gdy ktoś się czegoś boi. Strach jest w sumie do złości podobny.*

2. M a r z e n a – lat 10; wyniki badania psychologicznego wykazały upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim (I. I. = 57); dane środowiskowe: wykształcenie rodziców średnie, warunki socjalno-bytowe dobre

Myślenie dzieci lekko upośledzonych umysłowo, zgodnie z etapami myślenia człowieka, ma początkowo charakter sensoryczno-motoryczny, a następnie konkretno-wyobrażeniowy. Upośledzone jest natomiast myślenie słowno-logiczne (pojęciowe), wymagające operacji formalnych (u dzieci w normie intelektualnej okres ten występuje od ok. 11 roku życia). Mała samodzielność myślenia, opóźniony rozwój mowy, trudności z wypowiedaniem myśli oraz niewielki zasób słownictwa powodują, że maksymalny poziom rozwoju umysłowego u tych osób

nie przekracza wieku inteligencji 8-12 lat. Oto fragment wypowiedzi Marzeny na ten temat⁴:

- Czy Twoim zdaniem strach można narysować?
- *Tak. Człowieka, który się strasznie kogoś boi, ktoś jakiś strach przedstawia, taką straszną minę robi.*
- Czy Ty się czasami boisz?
- *Tak, gdy sama zostaję w domu.*
- Czy małe dzieci się boją?
- *Raczej tak. Bo jak mają starszego brata i ten brat robi straszną minę, to dziecko płacze.*
- Czy każdy człowiek się boi? Na przykład pani nauczycielka?
- *Raczej nie, bo ona już jest dorosła. Uczy dzieci i raczej się nie boi.*
- Czy zwierzęta się boją?
- *Nie, bo zwierzęta są groźne i zwierzęta dadzą sobie radę.*
- Czy rośliny się boją, np. drzewa i kwiaty?
- *Drzewa – gdy się je ścina, kwiaty raczej też, bo jak są dwa kwiaty, to jeden boi się, aby drugiego ktoś nie zerwał.*
- Czy szafa i telewizor się boją?
- *Nie, no bo szafa to jest taka rzecz, która się nie boi, bo nie widzi.*
- Czy słońce i księżyc się boją?
- *Słońce, gdy świeci i później zachodzi, to jest za chmurami i ono się wtedy boi.*
- Czy można bać się mocniej i słabiej?
- *Nie wiem.*
- Gdzie jest umiejscowiony strach?
- *Różnie, ale najczęściej to w okolicach tych... w serduszkach.*
- Co to jest strach?
- *Strach to znaczy, że przyjdzie ktoś do nas i nas nastraszy, to taki człowiek musi wyjeżdżać z tego domu strasznego.*

3. M i c h a ł – lat 10; urodził się z zespołem Downa, wyniki badania psychologicznego z 1998 r. wskazują na upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym (I. I. = 50); u chłopca występuje stosunkowo dobrze rozwinięta mowa (porozumiewa się zdaniami) – jest wyraźnie zniekształcona, ale rozumiała

Dzieci, u których stwierdzono umiarkowany stopień upośledzenia umysłowego, cechuje znaczne opóźnienie rozwoju mowy, ograniczony zasób słownictwa oraz brak pojęć abstrakcyjnych. Myślenie ma charakter konkretno-obrazowy, natomiast bardzo słabo rozwinięte jest myślenie pojęciowo-słowne.

Przytaczamy wypowiedź Michała na temat strachu⁵:

- Czy strach można narysować?
- *Tak.*
- Jak byś to zrobił?

⁴ Nie zaznaczałam w wypowiedziach Marzeny seplenienia, przejawiającego się w międzyzębowej realizacji głosek: s, z, c, ʒ.

⁵ W wypowiedzi nie zaznaczałam występujących wad wymowy, a mianowicie seplenienia szeregu głosek: ś, ź, ċ, ʒ.

- (Michał zaczyna rysować)
- Co narysowałeś?
 - *Lasę, trójkąt, w trójkącie jest radość.*
 - Czy Ty się czasami boisz?
 - *Tak, jak idę spać i coś mi się śni.*
 - Czy każdy człowiek się boi? Na przykład mama?
 - *Tak, jak mamie śni się Zbuntowany anioł.*
 - Czy pani nauczycielka się boi?
 - *Tak, jak kładzie się spać, to też się boi.*
 - Czy pan doktor się boi?
 - *Boi się... czegoś ważnego.*
 - Czy zwierzęta się boją? Na przykład pies albo kot?
 - *Jak potnę listwę na kawałki, to wtedy pies jest groźny.*
 - Kiedy piesek się boi?
 - *Boi się ciemności.*
 - Czy rośliny boją się, np. taki kwiat tulipan – boi się?
 - *Jak ktoś ma taki krawat... w kwiatki, to w środku mieszkają.*
 - Kto mieszka?
 - *Radośni.*
 - Czy słońce i księżyc się boją?
 - *Tak... jak?!*
 - Czy słońce i księżyc się boją?
 - *Bo jak nie ma słońca, to nie ma skutku.*
 - Czy szafa się boi?
 - *Tak, jak mama odkurza często, to się boi.*
 - Czy można strach zobaczyć?
 - *Tak. Taki wielki, radosny, miłość.*
 - Czy można strach usłyszeć?
 - *Tak (wypowiedź szeptem) – powiedzieć? Narysuję (zaczyna rysować). Ma taki wielki krawat, lasę i z tyłu takie coś.*
 - I co narysowałeś?
 - *Strach.*
 - Gdzie jest strach w Tobie?
 - *O tu (pokazując na sufit), bo tam jest środek.*
 - Michałku, co to jest strach?
 - *To jest strach, jak ktoś nie może spać, on koszmary ma.*

Zebrany materiał skłania do następujących wniosków:

1. Pierwszą dającą się zauważyć różnicą w sposobie konstruowania odpowiedzi na stawiane pytania jest ich długość. Wypowiedzi pierwszego dziecka mają postać zdań złożonych, przedstawiających opis zdarzeń, które miały miejsce w domu lub w szkole. Zwraca naszą uwagę duża sprawność językowa ucznia.

2. Różne sposoby mówienia o emocjach

Podmiotem doświadczającym strachu są s a m e d z i e c i, jednak przyczyna pojawienia się emocji jest w każdym przypadku inna:

- Boję się o moją siostrę (Marcin);*
- [...] gdy sama zostaje w domu (Marzena);*
- [...] jak idę spać i coś mi się złego śni (Michał).*

Każdy z ludzi – nawet dorośli, pełniący różne role społeczne, boi się w wypowiedziach Marcina (*mój tata, pan policjant, lekarz, pani sprzedająca w kiosku*). Natomiast wypowiedzi Marzeny przeczą temu stwierdzeniu – według niej ludzie dorośli nie odczuwają strachu, np.:

- Czy lekarz się boi?
- *Nie.*
- Czy pani nauczycielka się boi?
- *Raczej nie, bo ona jest już dorosła. Uczy dzieci i raczej się nie boi.*

Jeszcze inaczej przedstawiony został podmiot doświadczający emocji w wypowiedziach Michała:

- Czy Ty się boisz?
- *Tak, jak idę spać i coś mi się śni.*
- Czy pani nauczycielka się boi?
- *Tak, jak kładzie się spać, to też się boi.*
- Czy mama się boi?
- *Tak, jak mamie śni się Zbuntowany anioł (Michał ma na myśli tytuł filmu).*

Według dzieci również z w i e r z ę t a doświadczają strachu:

Marcin: *Zwierzęta boją się. Boi się koń, sarenka, kot, małe zwierzęta zwykle boją się większych zwierząt.*

Marzena: *Zwierzęta nie boją się, zwierzęta są groźne i dadzą sobie radę.*

A już zupełnie zagadkowym stwierdzeniem jest odpowiedź Michała: *Jak potnę listwę na kawalki, to wtedy pies jest groźny.*

Podmiotem doznającym emocji są – zdaniem Marzeny – *rośliny*. Nie znajdujemy podobnego stwierdzenia w odpowiedzi Marcina: *raczej nie, nie ma takiej potrzeby, one tylko rosną, żyją, ale inaczej niż ludzie*. Wypowiedź Michała staje się znowu niejasna: *Jak ktoś ma taki krawat w kwiatki, to w środku mieszkają radośni*. Słońce i księżyc nie doświadczają emocji strachu zdaniem Marcina, w odpowiedzi Marzeny słyszymy, że słońce może odczuwać strach, kiedy zachodzi za chmury, Michał zaś po raz kolejny odpowiada w sposób nie całkiem logiczny: *Bo jak nie ma słońca, to nie ma skutku*.

Jeżeli chodzi o przedmioty, to szafa i telewizor nie odczuwają strachu zdaniem Marcina i Marzeny, Michał zaś sądzi, że *szafa boi się, gdy mama odkurza*.

3. Odpowiadając na pytania: *Czy można strach narysować, zobaczyć, usłyszeć lub dotknąć*, dzieci dokonywały szczegółowej charakterystyki zjawiska, mówiły o „istocie” analizowanej emocji.

Każde z nich narysowałoby strach inaczej:

Marcin: *Ducha, przed którymś ktoś ucieka, ale s t r a c h u to chyba nie.*

Marzena: *Człowieka ze straszną miną.*

Michał: *Narysowałbym trójkąt, a w trójkącie radość.*

Zdaniem Marcina strach można zobaczyć po minie, ruchach, jak ktoś biegnie, ucieka, np.: *Można dotknąć tego, kto się boi, ale s t r a c h u nie.*

Marzena uważa, że *strach można zobaczyć... , bo jak ktoś leci, to robi u u u...*

4. Umiejscowienie strachu: *W sercu głównie, ale też w nogach i oczach* (Marcin); *Różnie, ale najczęściej to w okolicach tych... w serduszku* (Marzena); *O tu* (pokazując na sufit), *bo tam jest środek* (Michał).

5. Relacja: strach – inne zjawiska. *Strach jest w sumie do złości podobny* (Marcin); *Strach podobny jest do wszystkich takich strasznych rzeczy* (Marzena); Michał nie odpowiedział na pytanie: „Do czego podobny jest strach?”

6. Pytanie zasadnicze o znaczenie wyrazu: „Co to jest strach?” przyniosło następujące odpowiedzi: *Odczucie, gdy ktoś się czegoś boi* (Marcin); *Strach to znaczy, że przyjdzie ktoś do nas i nas nastraszy, to taki człowiek musi wyjeżdżać z tego domu straszego* (Marzena); *To jest strach, jak ktoś nie może spać, on ma koszmary* (Michał).

Okazało się, że tylko jedno z dzieci, tzn. Marcin, włączyło strach do pola leksykalnego emocji. Pozostałe odpowiedzi wskazują raczej na efekty działania strachu.

Budując definicję pojęcia, dzieci prezentują tzw. wiedzę potoczną. Takie definiowanie – zdaniem J. Bartmińskiego – ma charakter kognitywny. W analizowanych przypadkach dzieci odwołują się do sfery rzeczywistości codziennej, indywidualnych doświadczeń i przeżyć⁶.

Zaskakujące przez swoją jednostkowość, indywidualność i niejasność wypowiedzi Michała – dziecka upośledzonego w stopniu umiarkowanym – świadczą o rzeczywistych trudnościach pojawiających się podczas definiowania pojęć abstrakcyjnych, co ma związek ze słabo rozwiniętym myśleniem pojęciowo-słownym.

S t r a c h (definicja kognitywna zbudowana przez Michała) – *Jak ktoś nie może spać, to ma koszmary. Mama boi się, jak jej się przysni Zbuntowany anioł. Szafa boi się, jak mama odkurza.*

Wypowiedzi dziecka upośledzonego w stopniu lekkim świadczą o tym, że pojęcie strachu funkcjonuje w jego słowniku. Podczas rozmowy dało się zauważyć dość wysoki poziom aktywności językowej, przejawiający się w odpowiedziach na wiele stawianych pytań.

S t r a c h (definicja kognitywna Marzeny) – *To znaczy, że ktoś nas nastraszy, dzieci mogą bać się człowieka, gdy robi straszną minę. Dorośli ludzie nie boją się, nie boją się też zwierzęta ani przedmioty martwe, boją się rośliny oraz słońce*

⁶ Trudno spodziewać się, żeby było inaczej, wszak dziecko używa języka do wyrażenia tego, co poznało w swym otoczeniu fizycznym i społecznym. Jednym słowem, dziecko może zaprezentować to, czego się nauczyło w codziennych kontaktach z innymi ludźmi [Slobin 1980].

i księżyc. Strach jest podobny do wszystkich strasznych rzeczy i mieszka w serduszkach.

W miarę dużą sprawność leksykalną zauważamy w przypadku pierwszego dziecka (ucznia IV kl. szkoły podstawowej). Oto podane przez niego określenie strachu:

S t r a c h (definicja kognitywna Marcina) – *To odczucie, boją się zarówno ludzie, jak i zwierzęta. Rośliny nie boją się, one tylko rosną, nie boją się meble – one są nieżywe. Strach można zobaczyć po ruchach, minie, ale strachu to nie. Strach podobny jest do złości i strach mieszka głównie w sercu, ale też w nogach i w oczach.*

Prezentacja wypowiedzi trojga dzieci mających różny poziom możliwości umysłowych, a ten sam wiek życia pozwala stwierdzić, że trudności w werbalizowaniu nazw emocji są różne na różnym etapie rozwoju poznawczego. Jeżeli uczeń IV kl. szkoły podstawowej napotkał pewne trudności podczas odpowiedzi na stawiane pytania, pokonywał je tworząc strukturę opisową (dokonywał opisu sytuacji, której towarzyszył strach, przypisując tylko ludziom i zwierzętom możliwość doświadczania uczuć).

Drugie z badanych dzieci – dziewczynka upośledzona w stopniu lekkim wyjaśniła zjawisko strachu w sposób tautologiczny: *Strach to znaczy, że ktoś nas przestraszy*. Ponadto w jej wypowiedziach pojawiła się swoista antropomorfizacja, przejawiająca się w przypisywaniu roślinom i gwiazdom emocji właściwym tylko ludziom.

W przypadku dziecka upośledzonego w stopniu umiarkowanym odpowiedzi na stawiane pytania były zagadkowe i niejasne. Ma to najprawdopodobniej związek z ograniczonym zasobem słownictwa oraz niedoborem pojęć abstrakcyjnych. Na podstawie wypowiedzi tylko jednego dziecka trudno oceniać, na ile zjawisko to jest charakterystyczne dla dzieci upośledzonych w stopniu umiarkowanym, na ile zaś indywidualną cechą myślenia tego właśnie dziecka. Pragnę jedynie wyjaśnić, że wypowiedzi Michała podczas rozmów, które dotyczyły dziewięciu innych emocji, wyglądały równie zagadkowo i niezupełnie logiczne.

Bibliografia

- Bartmiński J. (1988). Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji. W: Konotacja. Red. J. Bartmiński, Lublin, s. 169 n.
- Bartmiński J. (1993). O profilowaniu i profilach raz jeszcze. W: O definicjach i definiowaniu. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 269.
- Bartmiński J., Tokarski R. (1986). Językowy obraz świata a spójność tekstu. W: Teoria tekstu. Zbiór studiów. Red. T. Dobrzyńska, Wrocław, s. 65-81.
- Bogdanowicz M. (1991). Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym, Warszawa.
- Boniecka B. (1999). Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka, Lublin.
- Borowiec H. (1995). Nazwy zwierząt i roślin w świadomości językowej dzieci. W: Językowy obraz

- świata dzieci i młodzieży. Red. J. Oźdzyński, Kraków, s. 87-96. *Studia Logopedyczne* 2.
- Borowiec B. (1994). Wyraz w świadomości językowej dziecka wstępującego do szkoły. W: *Opuscula Logopaedica*, Lubin, s. 181-193.
- Bruner J. S. (1987). Poza dostarczone informacje. *Studia z psychologii poznania*. Wybrał, zredagował i wstępem opatrzył J. M. Anglin, Warszawa.
- Kielar-Turska M. (1997). Procesy poznawcze w rozwoju: ujęcie dawne i nowe. W: *Rozwój poznawczy i językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*. Oprac. H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowa, Warszawa, s. 10-20.
- Kostrzewski J. (1978). Podstawy współczesnej diagnostyki psychologiczno-klinicznej niedorozwoju umysłowego u dzieci. W: *Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego*. Red. J. Kostrzewski, Warszawa, s. 43-76.
- Kurcz I. (1992). *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Warszawa.
- Kurcz I. (1987). *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- Lakoff G., Johnson M. (1988). *Metafory w naszym życiu*. Tł. T. Krzeszowski, Warszawa.
- Maciejewska A. (1999). *Analiza semantyczna wyrazów w języku dzieci czteroletnich*. Maszynopis rozprawy doktorskiej, Siedlce.
- Nartowska H. (1990). *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, Warszawa.
- Piaget J. (1992). *Mowa i myślenie u dziecka*. Tł. J. Kołodzka, Warszawa.
- Piaget J. (1966). *Narodziny inteligencji dziecka*. Tł. M. Przetacznik, Warszawa.
- Rosch E. (1978). Principles of Categorization. W: *Cognition and Categorization*. Ed. E. Rosch, B. Lloyd, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, s. 27-48.
- Slobin D. I. (1980). *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*. W: *Badania nad rozwojem dziecka*. Red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 398-451.
- Wierzbicka A. (1985). *Lexicography and Conceptual Analysis*, Ann Arbor.
- Wygotski L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. Tł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa.
- Wygotski L. S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Tł. B. Grell, Warszawa.