

ANGELIKA KOPEĆ

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

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-4273-9578>

Narracja w zespole Williamsa

Narration in Williams syndrome

STRESZCZENIE

Artykuł porusza problematykę narracji w zespole Williamsa. Podjęto w nim próbę odpowiedzi na następujące pytanie: „Czy grupa osób podobnych do siebie pod względem fizycznym, za sprawą delecji fragmentu chromosomu, wykazuje również podobieństwa pod względem narracji, a więc realizacji wysoce osobistego procesu?” oraz określenia specyfiki tekstów narracyjnych tworzonych przez osoby z zespołem Williamsa. W tym celu dokonano charakterystyki omawianego zespołu, przybliżono pojęcie narracji, a także omówiono jej poszczególne komponenty. Następnie zaprezentowana została metodologia badań przeprowadzonych na grupie dziesięciu osób z zespołem Williamsa. Badanie polegało na stworzeniu tekstów narracyjnych o typie opowiadania na podstawie dwóch krótkometrażowych produkcji animowanych. Kolejno przedstawiono syntezę analizy materiału empirycznego oraz jej wyniki.

Słowa kluczowe: zespół Williamsa, tożsamość narratora, narracja, analiza narracji, opowiadanie

SUMMARY

The article addresses the issue of narrative in Williams syndrome. It attempts to answer the question: ‘Does a group of individuals who are physically similar to each other, due to the deletion of a chromosomal fragment, also show similarities in terms of narrative, i.e. the implementation of a highly personal process?’ and to determine the specificity of narrative texts created by people with Williams syndrome. For this purpose, the syndrome in question was characterized, the concept of narrative was introduced, and its different components were discussed. Then, the methodology of research conducted on a group of ten people with Williams syndrome was presented. The study consisted of creating narrative texts based on two short animated productions. Subsequently, the analysis of the empirical material and its results were presented.

Key words: Williams syndrome, narrator identity, narration, narrative analysis, storytelling

WPROWADZENIE

W literaturze logopedycznej powszechnie uznaje się, że narracja stanowi najtrudniejszą formę ludzkiej aktywności językowej. Wypowiedzi narracyjne tworzone są w celu realizacji intencji objaśniania rzeczywistości sobie i innym uczestnikom życia społecznego. Odnaczają się zamkniętą strukturą i niezwykle rozbudowaną wewnętrzną kompozycją (Grabias 2015). Dla kreowania narracji niezwykle ważna jest tożsamość narratora. Sposób i stopień jej ujawniania się w tekście, a także implikowane nią wybory, decydują o specyfice danego tekstu, a więc niemożliwe jest uniknięcie subiektywnego charakteru treści narracyjnych (Bal 2012).

Zespół Williamsa stanowi następstwo spontanicznych hemizygotycznych delecji DNA na długim ramieniu jednego z chromosomów pary 7 (7q11.23) (Ewart, Morris et al. 1993; Bayérs, Magano et al. 2003). Osoby nim obciążone wyróżniają się wyjątkowym profilem osobowościowym oraz osobliwym funkcjonowaniem poznawczym. Ich obniżonej sprawności intelektualnej towarzyszą niewspółmiernie lepiej rozwinięte zdolności językowe, a także wysoki poziom rozwoju społecznego i emocjonalnego (Bellugi, Wang, Jernigan 1994). Osoby z ZW cechują się otwartością, wrażliwością na emocje innych oraz empatycznym podejściem, niezależnie od stopnia zażyłości z rozmówcą (Gosh, Pankau 1994; Karmiloff-Smith 1997). Ich osobowość często określa się terminem *koktajlowa* (*cocktail-party*), co odzwierciedla ich towarzyski charakter i umiejętność nawiązywania relacji interpersonalnych (Semel, Rosner 2003).

Wyżej przytoczone informacje skłaniają do sformułowania zasadniczego pytania: „Czy grupa osób podobnych do siebie pod względem fizycznym, za sprawą delecji fragmentu chromosomu, wykazuje również podobieństwa pod względem narracji, a więc realizacji wysoce osobistego procesu?” oraz, jeśli odpowiedź okaże się twierdząca, następnego: „Czym wyróżnia się narracja w zespole Williamsa?”.

Potrzeba odpowiedzi na wymienione pytania stała się przyczyną napisania pracy dyplomowej, w której zostały poddane analizie teksty narracyjne o typie opowiadania i opisu stworzone przez grupę osób z zespołem Williamsa. W prezentowanym artykule, za przyczyną ograniczeń długości tekstu, przedstawiona zostanie jedynie synteza analiz opowiadań i ich wyników.

Praca dyplomowa pt. „Narracja w zespole Williamsa” napisana została pod opieką dr Urszuli Jęczeń w Katedrze Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego w Lublinie.

ZESPÓŁ WILLIAMSZA

Zespół Williamsa w 95% przypadków jest następstwem spontanicznych hemizygotycznych submikroskopowych delecji (ubytków) DNA na długim ramieniu jednego z chromosomów pary 7 (7q11.23) (Ewart, Morris et al. 1993; Bayérs, Magano et al. 2003). Uszkodzenia obejmują 26 genów (Osborne 2006). Urodzenie dziecka z ZW jest niezależne od jego płci oraz stanu zdrowia i wieku rodziców, a ryzyko wydania na świat kolejnego potomka z tym samym zaburzeniem nie różni się od populacyjnego (Kaplan, Wang et al. 2001).

Szacunkowa częstość występowania ZW wynosi 1:20 000 żywych urodzeń (Kaplan, Wang et al. 2001), przy czym ostrożne statystyki sugerują, że jest ona równa 1:25 000 (Bellugi, Lichtenberger et al. 2001). Najnowsze badania podają natomiast, że jest większa niż zakładano i wynosi 1:7500 (Strømme, Bjørnstad, Ramstad 2002; Martens, Wilson, Reutens 2008).

Przybliżając sylwetkę osób z ZW, należy zwrócić uwagę na charakterystyczną aparycję tej grupy. Często mówi się o nich, że są bardziej podobne do siebie nawzajem niż do członków własnych rodzin (Williams, Barratt-Boyes, Lowe, 1961; Giers, 2011). Ich twarz wyróżnia szerokie czoło oraz pełne policzki (Pronicka 1998; Morris 2010; Pober 2010). Okolica oczodołu, za sprawą tzw. zmarszczki nakątnej, wydaje się lekko spuchnięta. Szpary powiekowe oraz odległość między nimi są skrócone. Na tęczęwkach można dostrzec gwieżdzisty/koronkowy wzór (Winter, Pankau et al., 1996; Morris, Lenhoff, Wang 2006; Wierzba 2017). Uszy często odstają i osiągają większy niż przeciętnie rozmiar małżowiny. Nos jest przeważnie mały, lekko zadarty, o dużym i zaokrąglonym koniuszku. Rynienka podnosowa, początkowo delikatna, uwydatnia się wraz z wiekiem. Poniżej na pełnych ustach można zazwyczaj dostrzec szeroki uśmiech (Williams, Barratt-Boyes, Lowe 1961; Morris, Lenhoff, Wang 2006; Giers 2011). W uzębieniu występują nieprawidłowości, podniebienie jest wysoko wysklepione, u niektórych obserwuje się mikrognatię (Pankau, Partsch et al. 1992; Pronicka, 1998; Wong, Ramachandra, Singh, 2015; Ferreira, Viana et al. 2018). Osoby z ZW mają tendencje do niedowagi lub nadwagi, rosną wolniej od rówieśników i są niższe od członków swoich rodzin (Wierzba, 2017; Stanley, Leong, Pober 2021).

Za sprawą anomalii w anatomii i fizjologii omawiana grupa narażona jest na częstsze niż przeciętnie występowanie określonych problemów zdrowotnych. Od wczesnych badań nad ZW wiadomo, że cechą wyróżniającą tę grupę jest nadzastawkowe zwężenie aorty, które dotyka 75% tej populacji (Fanconi, Giradet et al. 1952; Williams, Barrat-Boyes, Lowe 1961). Za sprawą niedoboru elastyny nieprawidłowościom ulegają także mniejsze naczynia krwionośne w postaci zwężenia światła przewodów oraz inne poszczególne tkanki (Lacro, Smoot 2006; Pober,

Johnson et al. 2008). Zaburzona jest fonacja, połykanie oraz słuch (Ewart, Morris et al. 1993; Vaux, Wojtczak et al. 2003; Morris, Lenhoff, Wang 2006). Często pojawiają się problemy natury okulistycznej, stomatologicznej, endokrynologicznej czy nefrologicznej (Nicholson, Hockey 1993; Winter et al. 1996; Szaflik et al. 2004; Cherniske et al. 2004; Gothelf et al. 2006; Kaplan 2006; Marler et al. 2005; 2010; Pober 2010; Bładowski, Dzierzak-Skomorowska 2017). Charakterystyczne dla tej grupy są również nieprawidłowości w gospodarce wapniowej (hiperkalcemia) oraz zaburzenia snu (Fanconi, Girardet 1952; Mason II, Ares 2006; Goldman, Malow et al. 2009; Palacios-Verdú, Segura-Puimedon et al. 2015).

Wymieniając anatomiczne anomalie u osób z ZW, warto przyjrzeć się budowie mózgu. W porównaniu ze średnim rozmiarem w populacji ogólnej jest o 13% mniejszy, przy czym ubytek nie jest rozłożony równomiernie. Zmniejszona objętość dotyczy przede wszystkim kory mózgu, pnia mózgu i istoty białej (Lenhoff, Wang et al. 1998; Schmitt, Eliez et al. 2001; Feinstein, Reiss 2006). Z kolei płaty czołowe wykazują zwiększoną objętość w zestawieniu z rozmiarem płatów ciemieniowo-potylicznych. Większy niż przeciętnie jest również, odpowiadający za funkcje językowe, mózdzek oraz obszary płatów skroniowych (Karmiloff-Smith, 1997; Eliot 2005). Asymetria półkul mózgowych, gdzie lewa jest większa od prawej, u osób z ZW, podobnie jak u muzyków, przybiera niezwykle duże rozmiary (Lenhoff, Wang et al. 1998).

Wyniki testów mierzących poziom inteligencji w grupie osób z ZW są zróżnicowane – od 40 do 90 IQ. Najczęściej na ich podstawie rozpoznawana jest niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim i umiarkowanym. Do granic normy zbliża się jedynie 4% populacji, niemniej występuje niewielki odsetek osób w normie intelektualnej (Udwin, Yule 1989; Bellugi, Wang, Jernigan 1994; Rossen, Bellugi et al. 1996; Maurer, Bołtuć 2002; Sampaio, Sousa et al. 2008). Należy tutaj zauważyć, że tradycyjne testy mierzące inteligencję nie ukazują w pełni zróżnicowanego profilu deficytów poznawczych i umiejętności osób z ZW. Omawiana grupa uzyskuje lepsze wyniki w skali werbalnej niż niewerbalnej (Mervis 2006). Szczególny problem stanowi dla nich matematyka, tworzenie konstrukcji i układów przestrzennych, zadania wymagające zdolności grafomotorycznych oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej. Mimo wymienionych trudności osoby z ZW wydają się być mądrzejsze i sprawniej funkcjonujące w porównaniu do rówieśników o podobnym ilorazie inteligencji. Dzieje się tak za przyczyną, znacznie wyższego niż oczekiwany, poziomu sprawności językowej (Eliot 2005; Landau, Hoffman et al. 2006; Giers 2011).

Osoby z ZW wyróżniają się dobrze funkcjonującą pamięcią fonologiczną oraz werbalną operacyjną. W konsekwencji potrafią zapamiętywać i kolejno odtworzać, z uwzględnieniem prozodii, treści poznane drogą słuchową, takie jak:

teksty piosenek, dowcipy, wiersze, opowiadania. Ponadto równie łatwo zapamiętują bardzo wyszukane słowa co używane powszechnie, niezależnie od częstotliwości ich występowania. Trudności pojawiają się podczas prób zapamiętywania instrukcji obsługi, faktów czy materiału wzrokowo-przestrzennego, jak położenie na mapie i w przestrzeni (Frank 1983; Udwin, Yule, Martin 1986; Semel, Rosner 2003). Słabsza pamięć wzrokowa nie dotyczy jednak rysów twarzy, ponieważ zapamiętują je lepiej niż rówieśnicy o podobnym poziomie inteligencji (Wang, Bellugi 1994; Vicari 2001).

Profil poznawczy omawianej grupy jest nierównomierny i zmienia się na przestrzeni lat. Za przyczyną niedoboru elastyny proces starzenia rozpoczyna się u nich wcześniej niż przeciętnie, a razem z nim pogarszanie się pamięci, przy czym najbardziej zagrożona jest pamięć długotrwała (Devenny, Krinsky-McHale et al. 2004). Zgodnie z badaniami przeprowadzonymi w Finlandii w 2018 roku funkcje werbalne u osób z ZW rozwijają się sprawniej i wcześniej, w porównaniu do funkcji wykonawczych/niewerbalnych, jednak również szybciej pogarszają się i zanikają (Sauna-aho, Bjelogrić-Laakso et al. 2019).

Umiejętności językowe osób z ZW są nietypowe. Wyższe niż oczekiwane dla rozwoju umysłowego, ale na niższym poziomie niż wskazuje wiek metrykalny. Stanowią ich silny atrybut. Należy jednak zauważyć, że wśród omawianego zespołu istnieje procent osób, który nigdy nie nabywa mowy (Bellugi, Wang, Jernigan 1994; Stojanović 2014; Witkowska 2017).

Rozwój językowy u osób z ZW przebiega w sposób charakterystyczny. Okresy głużenia i gaworzenia występują o prawidłowym czasie, z kolei pierwsze słowo pojawia się około 2 r.ż., a więc rok później niż przewiduje norma (Semel, Rosner 1991). Co ciekawe, dzieci z ZW szybciej wypowiadają pierwsze słowo, niż opanowują umiejętność wskazywania obiektów (w rozwoju typowym kolejność jest odwrotna) (Bertrand, Mervis, Eisenberg 1997).

W okresie przedszkolnym następuje „rozkwit” w postaci dużej ekspresji spontanicznej języka. Dzieci systematycznie rozszerzają zasób słownictwa i bawią się słowotwórstwem, tworząc połączenia, często niezrozumiałe nawet dla rodziców (Witkowska 2017).

Zasobne słownictwo nie ułatwia jednak osiągnięcia kolejnego etapu – łączenia wyrazów w proste zdania, ponieważ łatwość w zapamiętywaniu dotyczy aspektu fonologicznego, a nie znaczeniowego słów (Bellugi, Lichtenberger et al. 2001; Scheiber 2002). Literatura podaje, że 20% dzieci z ZW w wieku czterech lat nie potrafi stworzyć pełnego zdania (Semel, Rosner 1991). Większość jednak sprawnie nadrabia opóźnienia i zaczyna chętnie oraz efektywnie posługiwać się językiem na wielu poziomach jeszcze przed rozpoczęciem edukacji szkolnej (Maurer, Bołtuć 2002; Short-Meyerson, Benson 2014; Witkowska 2017).

Na poziom językowy osób z ZW składa się wspomniane już bogactwo słownictwa zarówno czynnego, jak i biernego, a razem z tym – skłonność do niezwykłych słów, często specjalistycznych oraz wymyślnych zwrotów i frazesów (Bellugi, Lai, Wang 1997; Maurer, Bołtuć 2002; Błaszynski, Brzozowska-Misiewicz, Twardo 2021). Fakt ten potwierdzają pozytywne wyniki licznych testów fluencji słownej (Jarrold, Hartley et al. 2000; Temple, Almazan, Sherwood 2002; Semel, Rosner 2003).

Trudności pojawiają się podczas odmiany poszczególnych części mowy oraz przy posługiwaniu się conceptami abstrakcyjnymi – określanie miejsca i czasu, stosowanie przyimków, rozumienie zależności przyczynowo-skutkowych (Levy, Hermon 2003; Lukacs 2005; Mervis 2006). Ponadto pojawiają się zaburzenia aktualizacji wyrazów, objawiające się niemożnością szybkiego odnalezienia potrzebnej w danej chwili nazwy (Giers 2011).

Wypowiadane treści charakteryzują się przeważnie poprawną składnią. Tworzone zdania bywają długie, wielokrotnie złożone. Imponują wówczas nagromadzeniem złożonych form gramatycznych w postaci strony biernej czy mowy zależnej (Bellugi, Sabo, Valid 1988; Maurer, Bołtuć 2002; Giers 2011).

Dłuższym formom wypowiedzi, w których pojawia się narracja, brakuje spójności strukturalnej. Złożoność procesu, pomimo wprowadzania przez osoby z ZW kolejnych postaci i różnorodnych tematów, jest niskiej jakości. Poszczególne składowe opowiadania i opisu nie są ze sobą jasno powiązane (Reilly, Klima, Bellugi 1991; Gonçalves, Pinheiro et al. 2010).

Osoby obciążone omawianym zespołem genetycznym, mówiąc, potrafią skutecznie przyciągnąć uwagę odbiorcy. Dzieje się tak za sprawą głębokiego zaangażowania w czynność mówienia, które przejawia się pełnią ekspresji w postaci odpowiednio dobranej prozodii, stosowaniu onomatopei, a także wyraźniej mimiki i gestykulacji (Reilly, Klima, Bellugi 1991; Gonçalves, Pinheiro et al. 2010).

Opisując poziom językowy osób z ZW, warto również zwrócić uwagę na język pisany. Za przyczyną słabej koordynacji wzrokowo-przestrzennej oraz niskiego poziomu motoryki małej niewiele osób potrafi pisać czy nawet zapisać własne imię (Wierzbą 2017). Również nie wszyscy potrafią czytać, chociaż czynność ta jest dla nich zdecydowanie prostsza niż pisanie. Większość opanowuje czytanie w czasie odpowiednim dla wieku rozwojowego, w tempie nieodbiegającym od prezentowanego przez rówieśników o rozwoju typowym (Clashen, Temple 2003). Czytanie i synteza głoskowa 12-latków z ZW jest na poziomie odpowiednim dla wieku 7–10 lat (Udwin, Yule 1984). Popelniane przez osoby z ZW błędy podczas czytania są typowe dla dysleksji rozwojowej (Błaszynski, Brzozowska-Misiewicz, Twardo 2021).

Dla osób z ZW aktywność werbalna jest bardziej naturalna i komfortowa niż fizyczna. W związku z tym preferują nawiązywanie kontaktów z dorosłymi zamiast z dziećmi, ponieważ młodszy podczas budowania relacji często wykorzystują gry i zabawy, zwykle opierające się na koordynacji wzrokowo-przestrzennej, która u osób z ZW jest osłabiona. Dorośli z kolei posługują się w tym celu głównie rozmowami, a więc aktywnością, w której osoby ZW czują się znacznie pewniej i swobodniej (Udwin, Yule, Martin 1987; Udwin, Davides et al. 2017).

Podczas konwersacji wykazują szczerą empatię i zainteresowanie rozmówcą. Wypowiadają się długo i ekspresyjnie. Zwykle szybko zmieniają poruszane tematy. Sprawa ma się inaczej, kiedy rozmowa dotyczy przedmiotu ich zainteresowań. Pojawiają się wówczas skłonności do uporczywego trwania przy jednym temacie. Zdarza się, że trudno im w takiej sytuacji dopuścić rozmówcę do głosu, a konwersacja przeradza się w monolog (Giers 2011; Witkowska 2017).

Dostosowywanie zachowań komunikacyjnych do etapu znajomości i zmieniających się relacji społecznych stanowi dla nich trudność. W literaturze opisuje się je jako niezwykle towarzyskie i dążące do kontaktu z niemal każdą napotkaną osobą, co mimo pozytywnego wydzźwięku może stanowić źródło nieprzyjemności i niebezpieczeństw (Gosh, Pankau 1994; Maurer, Bołtuć 2002; Wierzba 2017).

Osoby z ZW przeważnie potrafią dobrać rodzaj wypowiedzi do sytuacji, ale nie jest to zasadą. W trakcie swobodnych rozmów często używają wyrafinowanego języka oraz niecodziennych zwrotów usłyszanych wcześniej od dorosłych. Z kolei w sytuacjach oficjalnych mają tendencję do używania zwrotów języka potocznego (Maurer, Bołtuć 2002).

Komunikacja stanowi dla nich narzędzie do regulowania relacji międzyludzkich, wyrażania stanów, przede wszystkim emocjonalnych, zwracania na siebie uwagi oraz pozyskiwania wiadomości i dzielenia się nimi. Pragmatyzm rozmów, których są uczestnikami, jest jednak ograniczony, ponieważ duża ekspresja słowna, narzucanie tematów oraz słaba koncentracja uwagi nie sprzyjają osiągnięciu celów komunikacyjnych (Maurer, Bołtuć 2002; Stojanovik 2014; Wierzba 2017).

Następnym aspektem, który należy omówić, jest – zauważane już od pierwszych prób opisu omawianej grupy – wyjątkowe usposobienie, często określane w literaturze terminem *osobowość cocktail party*. Zachowania prezentowane przez osoby z ZW, według naukowców, przypominają strategie obierane podczas bankietów lub innych spotkań towarzyskich. Mowa tutaj o chętnym rozpoczynaniu konwersacji, zaangażowaniu w rozmowę, entuzjazmie czy przyjaznej postawie niezależnie od stopnia zażyłości (Semel, Rosner 2003; Clahsen, Temple 2003).

Zdarza się, że osoby z ZW w dążeniu do kontaktu z innymi przekraczają konwencjonalne granice, co określa się mianem „nadmiernej towarzyskości”.

Trudno określić im stopień relacji. Zdecydowana większość dzieci nie odczuwa strachu przed obcymi. Z kolei osoby pełnoletnie mogą zabiegać o kontakt i uczucia w sposób właściwy dla dziecka, ale niewłaściwy dla ich aktualnego wieku (Semel, Rosner 2003; Udwin, Davides et al. 2017).

Poziom rozwoju społeczno-emocjonalnego osób z ZW jest względnie wysoki. Świadczy o tym potrzeba niesienia pomocy oraz wrażliwość na emocje drugiego człowieka (Karmiloff-Smith 1997; Klein-Tasman, Mervis 2003; Giers 2011). Zdarza się przy tym, że zatroskani o dobro ważnej dla nich osoby nie potrafią prawidłowo funkcjonować i wykonywać codziennych obowiązków. Nierzadko ulegają emocjonalnemu wzburzeniu za przyczyną spraw, które inni uznaliby za nieistotne. Potrafią szybko przechodzić od pozytywnych stanów wewnętrznych do skrajnie negatywnych (Tager-Flusberg, Skwerer 2006; Giers 2011). Chętnie rozmawiają o przeżywanych uczuciach, a także dają im wyraz ekspresją ciała, mimiką, głosem czy zachowaniem (Sheiber 2002).

Należy zauważyć, że osoby z ZW doświadczają licznych problemów na tle emocjonalno-behawioralnym. Należą do nich zaburzenia lękowe, które mogą przerodzić się w fobie. Obawiają się nowości w codziennej rutynie, zagrożeń ze strony społeczeństwa, u wielu pojawia się hipochondria czy lęk przed nierównymi powierzchniami (von Arnim, Engiel 1964; Dykens 2003; Udwin, Davides et al. 2017).

Podobnie jak inne osoby z niepełnosprawnością intelektualną miewają stereotypie – powtarzalne mimowolne ruchy o określonym wzorcu, a także fascynacje – silne zainteresowania. Mimo trudności z koncentracją uwagi potrafią spędzać godziny na zgłębianiu ulubionego tematu. Nadmierne zaabsorbowanie może również dotyczyć przedmiotów, zwierząt czy powszechnie znanych osób lub pochodzących z ich środowiska (Giers 2011; Udwin, Davides et al. 2017).

NARRACJA JAKO PRZEDMIOT BADAŃ

Termin *narracja* został wypracowany w ramach badań literaturoznawczych. Kolejno zyskał również zainteresowanie filozofów, kognitywistów, psychoanalityków, psychologów oraz teoretyków historii. Na przestrzeni kilku dziesięcioleci badań nad teorią narracji pojawiały się różnorodne ujęcia i perspektywy, które wpłynęły na zakres oraz przedmiot narracji (Rosner 2006).

Analiza perspektyw reprezentowanych przez wielu badaczy pozwala wnioskować o narracji jako reprezentacji subiektywnego rozumienia świata poprzez język. Jerzy Trzebiński (2002) definiuje ją jako sposób rozumienia świata przez ludzi. Barbara Bokus (1991, 2000) – werbalną reprezentację zmieniającej się rzeczywistości. Tomasz Woźniak (2005) – procedurę interpretacji świa-

ta przy pomocy języka, która uwarunkowana jest biologiczną strukturą narratora. Elinor Ochs (1998) – aktywność mającą na celu wytworzenie znaczenia, która umożliwia przedstawienie określonego punktu widzenia. Elżbieta Dryll (2004) – interpretację zjawisk podlegających opisowi, gdzie narrator kreuje wtórną rzeczywistość, wyrażając przy tym stosunek do omawianego tematu. Stanisław Grabias (2015) – realizację intencji objaśniania rzeczywistości sobie i innym uczestnikom życia społecznego, a więc interpretację, na którą składają się: postrzeganie poprzez zmysły, rozpoznanie zjawisk (rozumowanie) oraz ujawnianie emocji (przeżywanie).

Zgodnie z powyższym termin *narracja* odnosi się do aktywności złożonej i wielopoziomowej. W konsekwencji teksty stanowiące jej formę podawczą charakteryzują się wielością komponentów składowych. Dla celów diagnostycznych, przy ocenie sprawności narracyjnych, należy rozróżnić opowiadanie, które polega na uporządkowaniu wydarzeń w kolejności czasowej, od opisu, który koncentruje się na przedstawianiu zjawisk w kontekście przestrzennym (Grabias 2015).

Prezentowany w niniejszym artykule fragment badań nad narracją w zespole Williama dotyczy opowiadania. Poniżej przybliżone zostaną cechy charakterystyczne tego typu narracji oraz komponenty, które zostały uwzględnione w analizie.

Opowiadanie jest miejscem zmiany oraz przekształcania sensów, gdzie uwidaczniony zostaje aspekt czasowy. Razem ze zmieniającymi się wydarzeniami, w rozbudowanej narracji, może przekształcać się również przestrzeń. Występują zależności przyczynowo- skutkowe między kolejnymi sytuacjami i zależności linearne między poszczególnymi segmentami. Całość uporządkowana jest w sposób chronologiczny z nieprzestawialną kolejnością wydarzeń i wyraźnie określoną linią końca (Stempel 1977; Miodońska-Brookers, Kulawik, Tatar 1978; Hamon 1983; Agosti 1987; Witosz 1997, za: Kozera-Wierzchoś 2021).

Tekst narracyjny posiada unikalną strukturę, obejmującą trzy kluczowe elementy: początek, środek i zakończenie (Clark, Clark 1977). Te składniki przypisane są do trzech makrokategorii, tworzących tzw. makrostrukturę narracji (Labov, Waletzky 1967; van Dijk 1985). Każdą narrację jako regularną i złożoną całość współtworzą:

1. Ekspozycja – przedstawienie, identyfikacja i opis: czasu, miejsca zdarzeń oraz wydarzeń poprzedzających, a także wprowadzenie wszystkich głównych bohaterów.
2. Komplikacja – niezwykle, niespodziewane, często niebezpieczne i nagłe zdarzenia lub ciągi wielu zdarzeń.

3. Rozwinięcie – efekt skutecznych bądź też nieskutecznych działań podmiotu, który starał się znaleźć wyjście ze kłopotliwego położenia bądź zniweczyć negatywne skutki zdarzeń, które doprowadziły do niepożądanego stanu (Bokus 2000).

Kreowana rzeczywistość nie jest stała. Zdarzenia przekształcają się w kolejne, a razem z nimi zmienia się czas i przestrzeń.

Warto w tym miejscu przybliżyć pojęcie sytuacji za przykładem Barbary Bokus. Zgodnie z definicją Tadeusza Tomaszewskiego (1975, 18, za: Bokus 2000), stanowi ona układ stosunków między elementami tworzącymi środowisko w danym momencie. Z kolei z perspektywy rozumowania semantycznego traktowana jest ona jako kontekst wypowiedzi oraz stan rzeczywistości opisywany przez wypowiedź, czyli tzw. sytuacja odniesienia. Następujące kolejno zdarzenia w rzeczywistości przedstawianej w opowiadaniu można zatem ujmować w kategoriach sytuacji odniesienia. Tekst narracyjny natomiast może być operacyjnie definiowany jako łańcuch sytuacji odniesienia powiązanych ze sobą chronologicznie, przyczynowo-skutkowo lub teologicznie, tworzący tzw. linię narracji (Bokus 1991; 2000).

Linia narracji stanowi uporządkowany przez narratora ciąg zmian w rzeczywistości odniesieniowej w czasie. Warto podkreślić, że kierunek tej linii zależy od intencji twórcy. Zazwyczaj koresponduje on z rzeczywistymi zmianami w czasie, ale może być także przedstawiony w sposób niechronologiczny, jeśli narrator uzna to za bardziej odpowiednie (Bokus 2000).

Czasami, aby opisać stan rzeczywistości w danym momencie, narrator wprowadza do tekstu dwie lub więcej sytuacji odniesienia. Ma to miejsce, gdy różne podmioty są obecne w tym samym obszarze lub gdy występują w różnych miejscach, ale narrator wyodrębnia je i porównuje. Wszystkie te sytuacje odniesienia ukazują wydarzenia, które miały miejsce w określonym czasie w przestrzeni kontrolowanej przez narratora, zarówno tej dostępnej percepcyjnie, jak i wyobrażonej, tworząc tzw. pole narracji (Bokus 2000).

Każde pole narracji zawiera sytuację odniesienia, którą można uznać za kluczową z perspektywy zmian. Jej podmiot nazywany jest bohaterem opowiadania. Narrator ma możliwość wprowadzenia także innych postaci, które mogą znajdować się w obszarze działań bohatera lub w innym. W takim przypadku są one albo uczestnikami życia bohatera, albo potencjalnymi uczestnikami sytuacji behawioralnej, w której się znajduje (Bokus 2000).

Pola narracji tworzą przestrzeń narracyjną, co oznacza, że proces konstruowania tekstu narracyjnego obejmuje zarówno rozwijanie linii narracji, jak i rozbudowę pola narracji (Bokus 2000). Sytuacje odniesienia składające się na linię

narracji oraz te rozwijające pole narracji mogą być definiowane przez stan aktywności zewnętrznej podmiotu możliwej bezpośrednio do zaobserwowania, który określany jest przez Brunera (1986) narracyjnym pejzażem akcji.

Obok wspomnianego pejzażu akcji istnieje również pejzaż świadomości, obejmujący stan aktywności wewnętrznej, niedostępnej przy bezpośredniej obserwacji. Mowa tutaj o wiedzy, myślach i wrażeniach właściwych dla poszczególnych bohaterów, jak również stan ich niewiedzy lub to, o czym nie pomyśleli (Bruner 1986). Narrator, kreśląc pejzaż świadomości, wyposaża podmioty opowiadania w reprezentacje umysłowe rzeczywistości (Brentano 1964; Searle 1983).

Rozróżnienie między pejzażem akcji a pejzażem świadomości w narracji ukazuje, że niektóre sytuacje odniesienia w łańcuchu tekstowym mieszczą się wyłącznie w pejzażu akcji, inne tylko w pejzażu świadomości, a jeszcze inne w obu tych kontekstach. Treści zawarte w narracyjnym pejzażu świadomości mogą być zgodne lub sprzeczne z tym, co przedstawia pejzaż akcji, a konkretne doświadczenie bohatera opowiadania może być interpretowane na różne sposoby przez inne postacie występujące w polu narracji (Bokus 2000).

Mówiąc o komponentach tekstu narracyjnego, należy także wspomnieć o pejzażu psychicznym. Za tym pojęciem kryją się wszelkie zabiegi stosowane przez narratora, które ożywiają bohaterów opowiadania. Przykładowo nadawanie imion, przybliżanie cech charakteru, wskazanie na relacje między podmiotami, określanie emocji czy wprowadzanie działań motywowanych uczuciami (Bokus 1991).

Formę podawczą narracji stanowi tekst, a więc przekaz mówiony lub pisany o zamkniętym układzie zdań, który powinien być spójny. Według Marii Renaty Mayenowej (1971) spójność tekstu uwarunkowana jest jednością nadawcy, odbiorcy i tematu, gdzie jeden nadawca formułuje wypowiedź skierowaną do jednego odbiorcy lub konkretnej grupy, a treść wszystkich zdań składa się na opis jednego przedmiotu, opowiadanie o jednym przedmiocie lub rozumowanie dotyczące jednej tezy.

W kontekście spójności warto również zwrócić uwagę na interpretację spójnościową tekstu. Opiera się ona na wiedzy językowej, ogólnej wiedzy o świecie oraz, w niektórych przypadkach, na znajomości kontekstu kulturowego. Nadawca zakłada, że odbiorca zna zasady danego języka, a odbiorca oczekuje, że komunikowany tekst będzie koherentny i interpretuje go zgodnie z regułami tego języka (Mayenowa 1971).

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ

Przedmiotem prezentowanych badań była analiza sprawności narracyjnej na podstawie opowiadania w celu określenia specyfiki tekstów narracyjnych tworzonych przez osoby z zespołem Williamsa. W tym kierunku sformułowane zostały następujące pytania badawcze:

- Czy istnieją wspólne cechy narracji osób z ZW?
- Czy w opowiadaniach osób z ZW są zawarte wszystkie komponenty?
- Czy teksty kreowane przez osoby z ZW są spójne?
- Czy w tekstach narracyjnych osób z ZW realizowana jest linia narracji oraz czy występują inne sytuacje z pola narracji?
- Czy pejzaż świadomości i pejzaż psychiczny są uwzględniane w opowiadaniach osób z ZW?
- Czy poziom skomplikowania opowieści ma wpływ na jakość narracji osób z ZW?

W celu zebrania niezbędnych danych badawczych przeprowadzono wywiad z rodzicami/opiekunami badanych oraz poproszono ich o wypełnienie ankiety. Kolejno zostały wykonane próby służące ocenie sprawności narracyjnej na podstawie koncepcji autorstwa Barbary Bokus zaprezentowanych w literaturze: *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji* (1991) oraz *Świat fabuły i narracji dziecięcej* (2000) oraz Marii Renaty Mayenowej: *O spójności tekstu* (1971).

Wykorzystane zostały następujące narzędzia badawcze: komunikator internetowy, dyktafon, kwestionariusz ankiety, film krótkometrażowy pt. *Nadzieja* (<https://www.youtube.com/watch?v=1P3ZgLOyw8&abchannel=GreenTreeProduction>), film krótkometrażowy pt. *The Wishgranter* (https://www.youtube.com/watch?v=zON0wDD7VJY&ab_channel=CGMeetup), edytor tekstu.

Osoby z ZW potrafią doskonale zapamiętywać i odtwarzać informacje przekazane drogą słuchową, w tym z uwzględnieniem prozodii. Nie zawsze jednak rozumieją znaczenie wypowiedzianych słów i wyrażeń poznanych drogą słuchową. Przeprowadzane badanie polegało natomiast na prezentacji interpretacji przyswojonych treści, toteż aby zapobiec produkcji nierozumianych przez autorów treści, do badania wykorzystano produkcje animowane niezawierające materiału słownego.

GRUPA BADAWCZA

Tabela 1. Grupa badawcza

Imię	Płeć	Wiek	Stopień NI
Aleksandra	K	12 lat	Umiarkowany
Amelia	K	15 lat	Lekki
Aniela	K	17 lat	Umiarkowany
Maja	K	17 lat	Lekki
Weronika	K	12 lat	W normie
Bolesław	M	12 lat	Lekki
Filip	M	15 lat	Lekki
Jakub	M	30 lat	Umiarkowany
Mateusz	M	21 lat	Lekki
Piotr	M	11 lat	Lekki

Źródło: opracowanie własne.

PRZEBIEG BADAŃ

Zorganizowanie grupy badawczej odbyło się z pomocą Stowarzyszenia Zespołu Williamsa oraz z wykorzystaniem platformy internetowej, gdzie rodzice osób z ZW zgłaszali chęć do współpracy. Grupa liczyła dziesięć osób pochodzących z różnych obszarów Polski. Wiek badanych był zróżnicowany, w dniu badania mieli ukończone od 11 do 30 lat.

Przed rozpoczęciem każdego badania rodzice/opiekunowie podpisywali zgodę na gromadzenie i wykorzystanie danych badawczych oraz dostawali kwestionariusz ankiety, który – już uzupełniony – odsyłali/oddawali badającej.

Proces zbierania materiałów do analizy, w formie tekstów narracyjnych, trwał od listopada 2023 roku do stycznia 2024 roku i odbył się w ramach dziesięciu spotkań. Dwa z nich miały miejsce w domach uczestników, podczas gdy pozostałe osiem zrealizowano za pośrednictwem wideorozmowy. Większość spotkań musiała odbyć się w formie zdalnej ze względu na odległość dzielącą miejsca zamieszkania osób badanych i badającej. Spotkania stacjonarne trwały około dwóch godzin, natomiast online około jednej godziny.

W trakcie przeprowadzania prób eksperymentalnych obecni byli badani i badający, a w razie problemów technicznych – również rodzic/opiekun. Kontakt podczas spotkań był oficjalny, a rangi rozmówców równorzędne. Respondenci

byli wypoczęci i chętnie wykonywali zadania. Najpierw oglądali film krótkometrażowy, pt. *Nadzieja* i kolejno opowiadali na jego podstawie. Następnie oglądali film krótkometrażowy pt. *The Wishgranter* i opierając się na nim, również kreowali wypowiedzi narracyjne. Między zadaniami miała miejsce przerwa na odpoczynek o długości trwania zależnej od indywidualnych potrzeb badanych.

Całość została zarejestrowana za pomocą dyktafonu, a zebrane odpowiedzi przetranskrybowane ortograficzno-fonetycznie. Treści narracyjne zostały poddane analizie, na podstawie której wyciągnięto wnioski i odpowiedziano na pytania badawcze.

ANALIZA WYPOWIEDZI NARRACYJNYCH NA PODSTAWIE FILMU KRÓTKOMETRAŻOWEGO PT. *HOPE*

Teksty narracyjne stworzone przez dziesięciu badanych z zespołem Williamsa na podstawie filmu animowanego pt. *Hope* wykazały wspólne tendencje. Element ekspozycji realizowany był w sposób niepełny z jednym wyjątkiem. Ośmiu uczestników badania nie podało informacji o czasie akcji – noc, natomiast dziewięciu nie wskazało na miejsce akcji – plaża. Wszyscy wprowadzili do opowiadania bohatera głównego – żółwia, oraz od jednego do trzech bohaterów drugoplanowych – ptaka, kraba, martwego żółwia. Badani przytoczyli wydarzenia wprowadzające w postaci wyklucia się żółwia z jajka oraz pierwszych prób poznawania świata przez głównego bohatera, przy czym poziom szczegółowości podawanych informacji był różny, swoisty dla każdego z osobna.

Podczas realizacji kolejnych komponentów tworzących makrostrukturę narracji nie zawsze wprowadzali wszystkie składające się na nie wydarzenia. Prezentacja elementów właściwych dla komplikacji okazała się prostszym i lepiej wykonanym zadaniem w obrębie aktywności narracyjnej niż budowanie rozwinięcia.

Zgodnie z powyższym linia narracji nie w każdym przypadku została zrealizowana kompletnie. Warto jednak zaznaczyć, że średnia liczba sytuacji odniesienia, które pojawiły się w wypowiedziach, wyniosła 6,3 na 8 możliwych. Najniższa liczba przytoczonych sytuacji odniesienia okazała się równa 4, a więc nie mniej niż połowa, natomiast najwyższa, reprezentowana przez najwięcej uczestników – 8. Poniżej została umieszczona tabela przedstawiająca kolejne sytuacje odniesienia składające się na linię narracji filmu, na podstawie którego powstały opowiadania.

Tabela 2. Sytuacje odniesienia – *Hope*

	Sytuacje odniesienia
1	Żółw wykluwa się z jajka później niż rodzeństwo.
2	Żółw przemierza plażę i poznaje świat (piasek, żar, chipsy, szkło, inne zwierzęta i ich zachowania).
3	Krab zostaje porwany przez ptaka.
4	Żółw próbuje uniknąć konfrontacji z ptakiem (ucieczka, kryjówka, kamuflaż).
5	Ptak porwywa żółwia i próbuje go zjeść. Żółw walczy o życie.
6	Żółw wygrywa i tym samym dostaje się na brzeg.
7	Żółw spotyka martwego żółwia.
8	Żółw wpływa do morza.

Źródło: opracowanie własne.

Każdy z uczestników badania w swojej wypowiedzi zawarł sytuację 7., a więc znalezienie przez głównego bohatera martwego żółwia. Dziewięcioro spośród badanych przytoczyło elementy sytuacji 2., a także wprowadziło najważniejszą z perspektywy komplikacji sytuację 5. W ośmiu opowiadaniach zaprezentowana została sytuacja 1., stanowiąca wydarzenie wprowadzające, sytuacja 6., gdzie następuje rozstrzygnięcie wspomnianej już sytuacji 5. oraz punkt początkowy dla dalszych działań, a także sytuacja 8., a więc osiągnięcie celu przez żółwia. Pięcioro badanych zaprezentowało komplikację pojawiającą się w sytuacji 3., natomiast sześcioro przybliżyło jej rozwinięcie – sytuację 4., w postaci konsekwencji dla głównego bohatera.

Zamieszczone tabele przedstawiają przykłady realizacji linii narracji przez osoby z ZW.

Tabela 3. Realizacja linii narracji – *Hope* – przykład 1. i 2.

Sytuacje odniesienia	Przykład 1	Przykład 2
1	<i>Ona była w takim jajku jakby. Wykluła się mały żółwik</i>	<i>I jeden żółwik później się troszkę urodził. Wykluł się z jajka, to było piękne.</i>

Tabela 3. Ciąg dalszy

2	<i>szukał yy... pożywienia na przykład. Tam był Krab, który machał tak i ona też machała. Było tam świetliki, świetliki na przykład.</i>	<i>I podszedł do ogniska, którym jest gorące, a to jest ciekawość. I on idzie i taki kawaleczek iskry poleciał. I on próbuje, a to gorące, więc to jest poparzonko. I później zauważył chipsy, które leżą, więc wszedł sobie do opakowania z chipsami i nie było dobre. Haha... I wypłuł do ziemi, i nagle zauważył Kraba, takiego, z którym się przywitał swoją łapką. I krab zaczął też</i>
3	<i>Ptak był takim łobuzem, zły taki ptak. Porywacz.</i>	<i>przyleciała mewa i tego kraba zabrała.</i>
4	-	<i>Później on się schował za yy... za krabami, ale im to błyszczala ta skorupka. Myślał, że się schował i się uchroni, a to niestety nie.</i>
5	<i>Wziął ją i zjadł ją.</i>	<i>Później mewa tak go wyrzuca i widzi taki piękny krajobraz. I później on wpada mu do tej, do tego pyszczka</i>
6	<i>I wpadła do wody, nie udało mu się.</i>	<i>Nagle ta mewa go wypłuwa i spada na ziemię</i>
7	<i>tam uratowała tego żółwia, który był w wodzie. Ona płakała trochę.</i>	<i>I później widzi swojego braciszka, bo tam było tego sporo, tych Żółwi i ten braciszek się zaplątał we sieć. I niestety nie przeżył, a ten żółwik przeżył,</i>
8	-	<i>poszedł dalej na morze i popłynął.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Realizacja linii narracji – i Hope – przykład 3. i 4.

Sytuacje odniesienia	Przykład 3	Przykład 4
1	<i>Był jeden żółw Potem były takie małe i... Ostatni to był ten Hope, czyli ten żółw.</i>	<i>Ten Żółw się urodził nad morzem, nocą. Yy... po prostu wyszedł na świat.</i>
2	<i>Wyszedł nad morze, zobaczył kraba.</i>	<i>Tam porozglądał się. Palilo się ognisko. To tam ten żar, ten popiół trochę w język go poparzyło. Potem poszedł do butelki. Tam coś obejrzał. Spotkał Raka, to dał „Hej”.</i>

Tabela 4. Ciąg dalszy

3	<i>Potem mewa yy... Mewa zabrała kraba.</i>	–
4	<i>Potem mewa chciała zjeść żółwia.</i>	<i>A jeszcze go ten chciał dorwać.</i>
5	<i>Potem mewa chciała zjeść żółwia.</i>	<i>Dorwał go</i>
6	<i>ale wyszedł... Znaczący wyklął z twarzy mewy.</i>	<i>ale udało się uratować.</i>
7	<i>Potem znalazł jakiegoś żółwia i chciał go uratować.</i>	<i>Po czym spotkał niestety, rodzeństwo czy... bo to był Żółw martwy. Niestety nie żył.</i>
8	<i>I był w wodzie. I to się skończyło happy endem, no bo poszedł i był w wodzie.</i>	<i>Na końcu ten Żółw zdążył, poszedł do wody.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych, wypowiadając się, wprowadzała nie tylko wydarzenia tworzące linię narracji, ale również rozbudowywała opowiadanie o dodatkowe sytuacje z pola narracji. Poniższa tabela przedstawia sytuacje rozgrywające się w polu narracji przypisane do konkretnych sytuacji odniesienia, z którymi są powiązane oraz przykłady ich realizacji.

Tabela 5. Sytuacje w polu narracji

	Sytuacje w polu narracji	Przykłady
1a	Żółwki wykluwają się, wychodzą z gniazda i odchodzą.	<i>Były małe żółwki, które się urodziły. bo tam było tego sporo, tych żółwi wykluły się z jajek żółwie i wszystkie żółwie wyszły.</i>
3a	Krab macha na pożegnanie.	<i>Tam był krab, który machał</i>
4a	Ślimaki chowają się w piasku.	-
4b	Ptak przygniata skorupę.	-
7a	Przeszłość martwego żółwia.	<i>I ten braciszek się zaplątał we sieć. I niestety nie przeżył I podejrzewam tego ptaka, że ten ptak po prostu tego drugiego żółwia zaatakował</i>
7b	Ciało martwego żółwia pozostaje na plaży.	-

Źródło: opracowanie własne.

Spośród wyżej wymienionych badani najczęściej uzupełniali opowiadanie o sytuacji 1a oraz 7a. Realizacja pierwszej z wymienionych zazwyczaj opierała się na bezpośrednich obserwacjach działań bohaterów. Przykładowo: *wykluły się z jajek żółwie i wszystkie żółwie wyszły*. Z kolei przybliżając sytuację 7a, badani rozwijali opowiadanie również o własne pomysły: *i ten braciszek się zaplątał we sieć. I niestety nie przeżył*.

Uczestnicy badania kreowali wypowiedzi narracyjne nie tylko w oparciu o aktywność zewnętrzną bohaterów, ale również wewnętrzną. Chętnie rozwijali opowiadanie za pomocą pejzażu świadomości. Uwzględniali wówczas myśli bohaterów: *Myślał, że się schował i się uchroni i ich zamiary: chciał go dorwać; bocian chciał żółwia zjeść; ptak chciał go złapać*. Ponadto wskazywali na zdolność postaci do podejmowania decyzji: *postanowił*, jak również do nauki: *kawałek iskry poleciał. I on próbuje, a to gorące* oraz rozszerzania zakresu tego, co znane: *Było o żółwiu, co poznał kraba*.

Wypowiedzi tworzone przez osoby z zespołem Williamsa uzupełnione zostały również o pejzaż psychiczny. Uczestnicy badania ożywiali bohaterów opowiadania, stosując w tym celu szereg strategii. Przykładowo nadawali postaciom imiona: *Julka; Hope*, oraz nazwy funkcyjne: *żółwiczka mama; tata*. Wskazywali na doznawane przez bohaterów emocje i uczucia: *Było mu strasznie smutno; miał różne emocje. Smutek, radość*, a także motywowane nimi działania: *A później żółw się popłakał; I się coś rozplakał*. Dodatkowo nadawali cechy charakteru postaciom: *żółw był sprytniejszy; był takim łobuzem*.

Warto wspomnieć, że uczestnicy badania nie ograniczali się jedynie do prezentacji aktywności wewnętrznej i emocji bohaterów, ponieważ również ochoczo dzielili się własnymi odczuciami i opiniami na temat opowiadanej historii bądź jej elementów: *niestety nie przeżył; niestety zmarł; na szczęście był cały*.

Niektórzy zdecydowali się także przedstawić własne przemyślenia, dla których inspirację stanowiła animowana produkcja: *I tam też jest właśnie o śmierci, że ta mama tam zmarła widziałem i... I że no wiadomo, żyjemy i umieramy i to jest nieodłączna część naszego życia. W każdej chwili możemy opuścić ziemię i pójść tam na górę i cieszyć się, że już nas nie boli*.

Dziewięć z dziesięciu analizowanych wypowiedzi opierało się na trzech jednościach zaproponowanych przez Marię Renatę Mayenową. Sformułowane były one przez jednego adresata, skierowane do jednego odbiorcy, a treść wszystkich zdań składowych dotyczyła jednej opowieści. Za sprawą przyływu refleksji wykraczających poza przestrzeń tematyczną kreowanego opowiadania jednemu z uczestników badania nie udało się zachować jedności tematu.

Badani mieli trudności z uchwyceniem całości, a w konsekwencji z uporządkowaniem treści. Zwykle skupiali się na konkretnych sytuacjach, opowiadając

ze skrupulatnym uwzględnieniem szczegółów, ale ze zredukowaną liczbą wskaźników na zależności przyczynowo-skutkowe. Kolejność prezentowanych wydarzeń zazwyczaj nie była zgodna z kolejnością sytuacji odniesienia w linii narracji, w konsekwencji całość nie mogła być uporządkowana chronologicznie. Autorzy tekstów stosowali aktualizatory temporalne w sposób odpowiedni do poszczególnych fragmentów tekstu, jednak nie w kontekście całości.

Opowiadania powstawały na podstawie pamięci, dlatego badani relacjonowali jedynie to, co zapamiętali i co uznali za najważniejsze. Często wracali do przedstawionych już wcześniej sytuacji. Szczegółne istotne okazały się dla nich czynniki wpływające na emocje bohaterów oraz relacje między poszczególnymi postaciami. Niekiedy pomijali wydarzenia składające się na komplikacje i rozwinięcie na rzecz sytuacji, które wpłynęły na ich uczucia. Drugie z wymienionych zwykle miały miejsce początku lub pod koniec animowanej produkcji.

W analizowanych tekstach narracyjnych, spośród form wypowiedzi, dominowały zdania pojedyncze rozwinięte, następnie zdania złożone współrzędnie, zdania wielokrotnie złożone oraz równoważniki zdania. W obszarze słownictwa najczęściej występowały czasowniki opisujące czynności oraz stany w czasie przeszłym i trybie dokonanym, a także rzeczowniki, przymiotniki i spójniki.

Nadawane tytuły były raczej adekwatne. Odznaczały się różnorodnością, zatem trudno określić wspólny mechanizm ich powstawania. Tytuły przede wszystkim skupiały się na prezentacji głównego bohatera. Większość składała się z dwóch elementów: zółw + określenie (*samotny, pozostawiony*). Określenie przybierało czasami postać zdrobnienia lub neologizmu, przykładowo: *rozrabiak, samotniak*. Niektóre tytuły składały się z jednego słowa, jak „Nadzieja”, podczas gdy inne były znacznie bardziej rozbudowane, na przykład „Małe marzenie, które staje się dużym marzeniem”.

ANALIZA WYPOWIEDZI NARRACYJNYCH NA PODSTAWIE FILMU ANIMOWANEGO PT. *THE WISHGRANTER*

Opowieść zaprezentowana w drugim z filmów odznaczała się bardziej skomplikowaną fabułą i lepiej rozwiniętym światem przedstawionym. Linia narracji była dłuższa niż w przypadku pierwszego filmu, ponadto akcja przebiegała szybciej, występowało więcej bohaterów, a poszczególne sytuacje rozgrywały się w wielu miejscach.

W związku z powyższym opowiadanie w ramach drugiego zadania było aktywnością trudniejszą. Przegląd tekstów narracyjnych umożliwił nakreślenie wspólnych tendencji wykazywanych przez grupę badawczą. Wypowiedzi osób

z ZW charakteryzowały się niepełną ekspozycją. W każdym opowiadaniu zabrało informacji o czasie akcji oraz ogólnym miejscu akcji (małe miasto/miasteczko). Pięciu badanych wskazało natomiast na konkretne miejsca w miasteczku – *kawiarnia; autobus; obok fontanny; pod maszyną*. Podczas realizacji omawianego elementu struktury narracji grupa skupiała się przede wszystkim na wprowadzaniu bohaterów głównych. Niekiedy postacie określane były zaimkami osobowymi jeszcze przed przedstawieniem ich nazw.

Dwoje spośród badanych zrealizowało element komplikacji w sposób kompletny, siedmioro niekompletny, jedna osoba natomiast nie zawarła go w wypowiedzi. Badani znacznie lepiej poradzi sobie z rozwinięciem. Czworo zrealizowało go z uwzględnieniem wszystkich kluczowych sytuacji, a sześcioro w sposób częściowy.

Żadnemu z badanych nie udało się wprowadzić do opowiadania wszystkich sytuacji składających się na linię narracji. Średnia liczba sytuacji odniesienia, które pojawiły się w wypowiedziach, była równa 6 na 10 możliwych. Najczęściej wynosiła ona 9 oraz 5. Należy tutaj zauważyć, że na teksty narracyjne, uwzględniające niższą liczbę sytuacji odniesienia, zwykle składała się nie tylko opowieść, ale również refleksje na jej temat lub przemyślenia nią zainspirowane.

Poniżej zamieszczono tabelę, która przedstawia kolejne sytuacje odniesienia składające się na linię narracji filmu, na podstawie którego powstały wypowiedzi badanych.

Tabela 6. Sytuacje odniesienia – *The Wishgranter*

	Sytuacje odniesienia
1	Chłopak wysiada z autobusu. Dziewczyna bierze monetę i wychodzi ze sklepu.
2	Dziewczyna i chłopak podchodzą do fontanny i wrzucają monety.
3	Monety blokują się i uniemożliwiają przepływ życzenia.
4	Stworek nieskutecznie naciska kilka razy przycisk z sercem.
5	Stworek wyciąga skrzynkę awaryjną.
6	Stworek próbuje spełnić życzenie innymi sposobami.

Tabela 6. Ciąg dalszy

7	Stworek traci nadzieję i dostaje monetę.
8	Stworek wrzuca monetę do fontanny. Moneta odblokowuje przepływ życzeń.
9	Miłość wypływa na świat i przyciąga dziewczynę i chłopaka.
10	Dziewczyna i chłopak poznają się i zakochują. Stworek przygląda się.

Źródło: opracowanie własne.

Wszyscy uczestnicy badania zawarli w opowiadaniach sytuację 10., stanowiącą rozwiązanie akcji. Sytuacje: 3. – wrzucenie przez chłopaka i dziewczynę monety do fontanny, 8. – wrzucenie przez stworka monety do fontanny i odblokowanie przepływu życzeń, a także 9. – rodzące się uczucie miłości pomiędzy bohaterami, zostały przedstawione przez ośmiu badanych. Ostatnia z wymienionych wielokrotnie realizowana była w sposób drobiazgowy i ze zwiększoną ekspresją. Siedmioro uczestników przytoczyło sytuację 2., natomiast czworo sytuację 1. Obie z wymienionych stanowiły wydarzenia wprowadzające. Również czworo badanych wspomniało o sytuacji 4. – nieskuteczne naciskanie przycisku przez stworka. Zaledwie troje przytoczyło kluczowy dla fabuły moment – otrzymanie monety przez stworka, realizowany w sytuacji 7. Wydarzenie pomijane najczęściej stanowiła sytuacja 5., ponieważ została wprowadzona tylko przez dwóch uczestników badania.

Zamieszczone tabele przedstawiają przykłady realizacji linii narracji przez grupę badawczą.

Tabela 7. Realizacja linii narracji – *The Wishgranter* – przykład 1. i 2.

Sytuacje odniesienia	Przykład 1.	Przykład 2.
1	<i>Jakiś chłopiec z plecakiem był i autobus przyjechał. Ten z plecakiem wychodził z drzwi. To tata chyba. A ta pani albo mama była z kwiatkami i ona okulary ma.</i>	-

Tabela 7. Ciąg dalszy

2	<i>Na początku się chyba spotkali, a potem nie mogli. I oni coś zrobili, oni wrzucili monety.</i>	<i>I nagle yy... pan i pani wrzucają obydwu, obydwójce pieniążki. Wrzucają tam pieniążki</i>
3	<i>I one się zatrzymały, tak było.</i>	<i>i nagle blokują się,</i>
4	<i>Tam ktoś zaświecił, jakiś stworek. On próbował coś włączyć. i chciał coś tam nacisnąć.</i>	<i>więc ten jakby goblin czy ktoś tam wie klika i tam wysyła im.</i>
5	<i>No... I otworzył coś. Że on otworzył coś</i>	–
6	<i>To on tak poleciał wtedy.</i>	<i>I stara się poprawić im tę miłość, te szczęście tak. Po prostu tam jakies narzędzia sprawują, że mają dużo pieniędzy. I to nie może dolecieć do tych dwóch tylko zawsze gdzieś indziej. Inni się cieszą tak.</i>
7	–	<i>I w końcu, nic mu nie zostaje, ale, ale... yy... ktoś tam wrzucił trzeciego pieniążka. Taki pan</i>
8	<i>Wrzucił pieniądz. I pomógł Wtedy i ten stworek właśnie chyba coś zrobił, chyba tak.</i>	<i>I ten jakby to powiedziec goblin tam wrzuca. Wrzuca pieniążek, który te dwa złącza i spadają na dół.</i>
9	<i>I coś tam było, coś wyskoczyło. A potem ten chłopiec był w jakimś autobusie, tak. A potem było coś, jak tam coś wyskoczyło i on tak poleciał. I mama i ten tata polecieeli wtedy.</i>	<i>I nagle yy... tam miłość pium.. I po prostu tam wystrzeluje, strzela miłość I nagle jak już tam pana, co tak nagle. Bo tamta pani sadziła po prostu kwiatki. W różnych miejscach była. Też sprzedawała kwiatki. I, i nagle cała miłość z dwóch stron. Bo tamten pan szedł do autobusu i nagle yy.. Ją tę miłość. Ta miłość go ciągnie i tą panią też ciągnie i takie la...</i>
10	<i>I jakies kwiatki były Spotkali się</i>	<i>I nagle się spotkają i się w sobie zakochują. I ten goblin tak patrzy się na nich.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 8. Realizacja linii narracji – *The Wishgranter* – przykład 3. i 4.

<i>Sytuacje odniesienia</i>	<i>Przykład 3.</i>	<i>Przykład 4.</i>
1	drugi wysiadał z autobusu, a pani pracowała w kwaciarni.	-
2	<i>o to tam akurat w tym filmie ktoś wrzucał pieniądze do fontanny</i> <i>Później coraz więcej ludzi i na szczęście to było. Yy... no i ten tam co się później dwa pieniążki wrzucone od pani i pana</i>	<i>Chłopiec wrzucił monetę tam gdzieś</i> <i>Dwa ludzie wrzucili monety. On i ona.</i> <i>Wrzucili dwa monety</i> <i>Chłopiec nie chciał sam iść.</i>
3	<i>fontanny, która nie, nie działała chyba. dwa pieniążki wrzucone od pani i pana zablokowały się tam. W tej rurze tam.</i>	<i>i były dwa monety.</i> <i>Monety się złączyły i zablokowały.</i>
4	<i>Ym... i, i ten pan, który siedział pod ziemią próbował ratować sytuację jakoś.</i>	-
5	<i>Ym... i, i ten pan, który siedział pod ziemią próbował ratować sytuację jakoś.</i>	-
6	<i>Uratował sytuację najpierw tą suszarką, później tym boomerangiem i czymś chyba jeszcze. No i tak próbował ten pan co siedział pod ziemią coś uratować, ale ta</i>	-
7	-	-
8	<i>Mm... uratował. Uratował sytuację (...) Pieniążkiem. I ten pieniążek odblokował to,</i>	<i>i tamten wrzucił jedną i już. Stworek miał monetę i wrzucił do fontanny.</i>
9	<i>To więcej tych czarów, mocy tam.</i> <i>Po czym jakieś czary były</i> <i>bo z fontanny wyprysnęły nagle czary. No i chyba tego pana z tą panią zbliżyło coś. no i wtedy wtedy właśnie prysnęły te czary. No i... No i później ten czar przybliżyły tą panią tego pana co wychodził z autobusu bliżej siebie.</i>	<i>Duszki wzięły chłopca, dziewczynę duszek wyciągał go z autobusu.</i>
10	<i>tego pana z tą panią zbliżyło coś.</i>	<i>i się spotkali</i> <i>Dziewczynę spotkał,</i> <i>Ludzie się cieszyli.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Połowa badanych rozwinęła akcję poprzez wprowadzenie do opowiadania dodatkowych sytuacji z pola narracji. W poprzedniej analizie sytuacje dodatkowe były przypisane do powiązanych z nimi sytuacji odniesienia składających się na linię narracji. Poniżej została zamieszczona tabela skonstruowana na tej samej podstawie z jednym wyjątkiem – sytuacją 0, która stanowi sytuację poprzedzającą akcję główną.

Tabela 9. Sytuacje w polu narracji – *The Wishgranter*

	Sytuacje w polu narracji	Przykłady
0	Mężczyzna wrzuca monetę do fontanny i otrzymuje banknot.	<i>Właśnie jednemu się przytrafiły pieniądze. i na początku pan tam podszedł i wrzucił pieniądze.</i>
6a	Kelner odkrywa stos monet.	<i>I to nie może dolecieć do tych dwóch tylko zawsze gdzieś indziej. I inni się cieszą tak.</i>
6b	Mężczyzna myjący okna zostaje zasypany monetami.	<i>I to nie może dolecieć do tych dwóch tylko zawsze gdzieś indziej. I inni się cieszą tak. Jeden coś robił przy oknie,</i>
7a	Mężczyzna, który otrzymał wcześniej banknot, wzbogacił się.	<i>Taki pan, co mu kiedyś pieniądze wypadły. I ten pan bogaty przychodzi</i>

Źródło: opracowanie własne.

Badani, spośród wymienionych wyżej dodatkowych sytuacji w polu narracji, najczęściej wprowadzali do opowiadania sytuację poprzedzającą realizację linii narracji oraz sytuację 7a, wskazując na bogactwo jednego z bohaterów. Przybliżane wydarzenia, powiązane z sytuacją 6., w odróżnieniu od pozostałych, prezentowane były w sposób ogólny lub niekompletny. Przykładowo w realizacji: *I inni się cieszą tak* bohaterowie sytuacji dodatkowych zostali określani jedynie zaimkiem *inni*, a powód ich radości (otrzymanie pieniędzy) nie został podany.

Osoby z ZW, kreując opowiadania, nie skupiali się wyłącznie na pejzażu akcji, ale również na pejzażu świadomości. Często wskazywali na intencję działań bohaterów, przykładowo: *chciał, żeby ludzie mieli szczęście; chciał coś tam nacisnąć; On chciał wracać; próbował ratować sytuację*, świadomość dążenia do osiągnięcia celu: *stara się poprawić im tę miłość, te szczęście; udało dzięki postaraniu się*, a także materialne pragnienia: *(pan) chce mieć dużo pieniędzy; A, i życzenia była miłość*. Fragment: *ten nastolatek jakoś nie był, nie był zajęty tą panią*, informuje z kolei o czym bohater nie myśli.

Elementem narracji, który pojawił się w każdym opowiadaniu, był pejzaż psychiczny. Badani ożywiali kolejne postacie, stosując rozmaite strategie. Na-

zywali przeżywane przez bohaterów emocje: *ucieszył się; ludzie cieszyli się* oraz stany psychiczne *byli zdenerwowani*. Nadawali postaciom cechy charakteru: *dobry krasnoludek; dobry stworek*. Najczęściej wskazywali jednak na budującą się relację między bohaterami: *zakochali się; pokochali się; znalazł parę, z którą... W której jest miłość*.

Ciekawym aspektem okazało się wprowadzanie do opowiadań bohaterów. Badani często określali ich konkretnymi nazwami: *stworek; kobieta*, w tym wskazującymi na role społecznie: *mama; tata* lub jedynie za pomocą zaimków. Należy tutaj zauważyć, że niezależnie od sposobu nazwania bohaterów pogłębiali ich wizerunek, informując o wykonywanym przez nich zawodzie: *(kobieta) pracuje w kwaciarni*, działaniach: *(potworek) który rozdaje życzenia; (chłopak) przyjeżdżał autobusem* czy, wspomnianym wyżej stanie emocjonalnym.

Osoby z ZW, opowiadając, chętnie dzieliły się własnymi opiniami: *To jest ładna bajka; pani niestety to wyrzuciła*, wrażeniami: *Byliśmy tym zdziwieni*, jak również refleksjami: *Byli tacy zdenerwowani. Byli jacyś tacy rozbiegani byli. Tak jak ludzie na świecie*. Należy zauważyć, że wnioski prezentowane przez badanych często nie zgadzały się z treścią opowieści, przykładowo: *żeby kochać nawet tych, którzy nie są przyjaciółmi. Żeby przyjaźnić się z tymi ludźmi*.

Większość tekstów stworzonych przez uczestników badania charakteryzowała się jednością nadawcy, odbiorcy i tematu. Wypowiedzi dwojga badanych nie były spójne pod względem tematu. Dzieliły się one na część poświęconą realizacji opowiadania oraz część stanowiącą ich przemyślenia zainspirowane opowieścią, przy czym wykraczały poza składające się na nią treści. Przykładowo: *No bo czasami jak ktoś ma złe emocje to musi się postarać, żeby dla kogoś, żeby zrobić szacunek. Jak się dla kogoś tego nie robi, to jest od razu źle, a jak dla kogoś dobrze się robi to jest wtedy ok*.

Teksty narracyjne, tworzone przez badanych w drugim zadaniu, ujawniały więcej szczegółów świata przedstawionego oraz były bardziej chaotyczne niż opowiadania na podstawie filmu *Hope*. Również tym razem zależności przyczynowo-skutkowe były adekwatne zazwyczaj jedynie w odniesieniu do poszczególnych fragmentów, nie względem całości. Sytuacje 9. i 10. prezentowane były w szczególny sposób. Aktywności opowiadania towarzyszyła wówczas wzmożona ekspresja wyrażana poprzez osobliwe słowa, pauzy namysłu czy obniżony poziom spójności między zdaniami. Dodatkowo wydarzenia w obrębie sytuacji 10. przytaczane były więcej niż jeden raz.

Wśród wykorzystywanych rodzajów wypowiedzi dominowały zdania pojedyncze rozwinięte. Pojawiało się więcej zdań wielokrotnie złożonych. Badani chętnie posługiwali się także zdaniami złożonymi współrzędnie oraz równoważ-

nikami zdania. Wśród słownictwa najczęściej występowały czasowniki czynności i stanów, rzeczowniki, w tym nazywające wartości, a także przymiotniki. Najczęściej wykorzystywanymi wskaźnikami temporalnymi były *potem* i *później*.

Tytuły nadawane tekstom narracyjnym przez uczestników badania były różnicowane i często niemożliwe do przewidzenia. W różnym stopniu odpowiadały treściom opowiadań. Przykłady najbardziej adekwatnych to: „Staranie o miłość” oraz „Trzeba próbować”. Mniej zgodne prezentują się następująco: „Radość i pieniądze”, „Radosna miłość”, „Szczęśliwa fontanna”. Czasami tytuły okazywały się adekwatne względem wypowiedzi badanych, lecz nie zgadzały się z fabułą filmu jak: „Dzień szacunku” i „Słoik marzeń”.

WNIOSKI

Analiza opowiadań stworzonych przez grupę dziesięciu osób z ZW, pomimo różnicowanego wieku uczestników badania, umożliwiła nakreślenie wspólnych tendencji w kreowaniu tekstów narracyjnych.

Tytuły nadawane opowiadaniom były różnorodne i często niemożliwe do przewidzenia. W pierwszym zadaniu skupiały się na przedstawieniu bohatera głównego i były w większości adekwatne. W drugim natomiast koncentrowały się wokół wybranych elementów, które badani uznali za najistotniejsze i w mniejszym stopniu odpowiadały treści.

Badani zwykle nie podawali informacji o czasie akcji, a także o ogólnym miejscu akcji. Przybliżali natomiast tło wybranych sytuacji, wskazując tym samym na mniejsze obszary, w obrębie których rozgrywała się akcja. Sprawnie wprowadzali kolejnych bohaterów opowiadania. Przypisywali im nazwy, jak również podawali dodatkowe informacje na ich temat. Elementy komplikacji i rozwinięcia zwykle nie były realizowane w sposób kompletny.

Należy zauważyć, że opowiadania powstawały na podstawie wcześniej oglądniętych krótkometrażowych filmów animowanych. Realizacja poszczególnych komponentów opowiadania była więc zależna od pamięci badanych. W konsekwencji zwykle skupiali się na kilku wybranych elementach, opowiadając o nich w sposób obrazowy i z uwzględnieniem szczegółów lub wspominali o nich więcej niż jeden raz. Zwykle koncentrowali uwagę na sytuacjach, które wpłynęły na ich uczucia, ale niekoniecznie kluczowych z perspektywy rozwoju fabuły.

Średnia skuteczność realizacji linii narracji wyniosła 79% w przypadku pierwszego zadania oraz 60% w przypadku drugiego. Opowiadając na podstawie opowieści z mniej rozbudowanym światem przedstawionym oraz o niższym stopniu złożoności fabuły, wykazywali większe skupienie na linii narracji. Z kolei tworząc treść narracyjną w oparciu o bardziej skomplikowaną opowieść, w mniej-

szym stopniu koncentrowali się na realizacji sytuacji odniesienia, ale uwzględniali więcej elementów świata przedstawionego.

Należy tutaj zauważyć, że wypowiedzi ze słabszą realizacją linii narracji zwykle, oprócz opowiadania, obejmowały także przemyślenia badanych. Opowiadania niekiedy przekształcały się w treści będące refleksją. Uczestnicy badania chętnie dzielili się wszelkimi opiniami i odczuciami dotyczącymi przybliżanych opowieści, a także wnioskami. Ostatnie z wymienionych stanowiły raczej prezentację cenionych przez badanych wartości i nie zawsze były adekwatne względem opowiadań/produkcji.

Badani rozwijali pejzaż akcji poprzez uwzględnienie dodatkowych sytuacji z pola narracji, przy czym jakość ich realizacji była różna. Przybliżanie ich odbywało się w sposób ogólny, jak również, w większości przypadków, uwzględniający szczegóły. Wówczas uczestnicy badania chętnie wzbogacali opowiadania własnymi pomysłami.

Teksty narracyjne osób z ZW obejmowały także aktywność wewnętrzną bohaterów. Mowa tutaj o ich myślach, stanie świadomości i nieświadomości, możliwości nauki, a także intencjach determinujących działania. Badani uwzględniali również pejzaż psychiczny, stosując w tym celu szereg strategii. Nadawali postaciom imiona lub przypisywali im nazwy wskazujące na role społeczne. Określali ich cechy charakteru, aktualne stany emocjonalne, a także doznawane uczucia i motywowane nimi działania. Wskazywali także na istniejące oraz budujące się relacje między bohaterami.

Opowiadania tworzone przez badane osoby z ZW w większości opierały się na trzech jednościach zaproponowanych przez Marię Renatę Mayenową, a więc były sformułowane przez jednego adresata, skierowane do jednego odbiorcy, a treść wszystkich zdań składowych dotyczyła jednej opowieści. W kilku przypadkach jedność tematu nie została zachowana za sprawą przyływu refleksji i przemyśleń, o których wspomniano wyżej.

Uczestnicy badania mieli trudności w zrozumieniu ogólnego przekazu, co wpłynęło na jakość prezentacji następstwa wydarzeń. Kolejność przytaczanych sytuacji zazwyczaj nie odpowiadała porządkowi linii narracji, co uniemożliwiało stworzenie spójnej chronologii. W konsekwencji zależności przyczynowo-skutkowe były prezentowane w sposób adekwatny względem fragmentów, natomiast nieodpowiedni w odniesieniu do całości.

Typy wypowiedzi, składające się na teksty narracyjne, odznaczały się różnorodnością, przy czym najczęściej pojawiały się zdania pojedyncze rozwinięte oraz równoważniki zdania. Razem ze wzrostem elementów składających się na opowieść wzrastała liczba zdań wielokrotnie złożonych. Wśród używanego słownictwa należy wyróżnić obecność czasowników czynności i stanów, a także

rzeczowników oraz przymiotników, przyjmujących różnorodne postacie, m. in. neologizmów, zdrobnień. W wypowiedziach badanych praktycznie nie pojawiały się wyrażenia przyimkowe, a częstość występowania wskaźników temporalnych była mniejsza niż oczekiwana w realizacji tego typu narracji.

BIBLIOGRAFIA

- Bal M., 2012, *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*, Kraków.
- Bayérs M., Magano L. F. et al. 2003, *Mutational Mechanisms of Williams-Beuren Syndrome Deletions*, "American Journal of Human Genetics", 73, s. 131–151.
- Bellugi U., Lichtenberger L., Jones W., Lai Z. i George M. St., 2001, *The neurocognitive profile of Williams Syndrome: a complex pattern of strengths and weaknesses*. [w:] *Journey from cognition to brain to gene. Perspectives from Williams Syndrome* red. U. Bellugi, M. St. George, London, s.1–41.
- Bellugi, U., Lai, Z., Wang, P., 1997, *Language, communication, and neural systems in Williams syndrome*, "Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews", 3(4), s. 334–342.
- Bellugi U., Sabo H., Vaid J., 1988, *Spatial deficits in children with Williams syndrome*, [w:] *Spatial Cognition: Brain Bases and Development*, red. J. Stiles-Davis, M. Kritchevsky, U. Bellugi, Hillsdale, s. 273–298.
- Bellugi U., Wang P.P., Jernigan T.L., 1994, *Williams Syndrome: An Unusual Neuropsychological Profile*, [w:] *Atypical Cognitive Deficits in Developmental Disorders: Implications for Brain Function*, red. S.H. Broman, J. Grafman, Hillsdale, s. 23–57.
- Bellugi U., Wang P.P., Jernigan T.L., 1994, *Williams Syndrome: An Unusual Neuropsychological Profile*, [w:] *Atypical Cognitive Deficits in Developmental Disorders: Implications for Brain Function*, red. S.H. Broman, J. Grafman, Hillsdale, New Jersey, London, s. 23–57.
- Bertrand J., Mervis C. B., Eisenberg J. D., 1997, Drawing by children with Williams syndrome: A developmental perspective. *Developmental Neuropsychology*, 13(1), s. 41–67.
- Bładowski M., Dzierżak-Skomorowska A., 2017, *Pacjent z zespołem Williamsa-Beurena w stomatologii*, [w:] *Medycyna elfów: Kompendium wiedzy o zespole Williamsa*, Wrocław, s. 134–156.
- Bokus B., 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci*, Warszawa.
- Bokus B., 2000, *Świat fabuły w narracji dziecięcej*, Warszawa.
- Brentano F., 1960, *The distinction between mental and physical phenomena*. [w:] *Realism and the background of phenomenology*, red. R. M. Chisholm, New York, s. 39–61.
- Bruner J., 1986, *Actual minds, possible words*, Cambridge, Mass.
- Cherniske E.M. et al., 2004, *Multisystem Study of 20 older adults with William syndrome*, "The American Journal of Medical Genetics" – Part A, 131, s. 255–264.
- Clahsen H., Temple Ch., 2003, *Words and rules in children with Williams Syndrome*. [w:] *Language competence across populations. Toward a definition of specific language impairment*, red. Y. Lewy, J. Schaeffer, Mahwah, New Jersey, s. 323–353.
- Clark H.H., Clark E.V., 1977, *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*, New York.
- Devenny D.A., Krinsky-McHale S.J., Kittler P.M., Flory M., Jenkins E., Brown W.T., 2004, *Age-associated memory changes in adults with Williams Syndrome*, "Developmental Neuropsychology", 26 (3), s. 691–706.
- Dijk T.A. van, 1985, *Działanie, opis działania a narracja*, „Pamiętnik Literacki”, 76(1), s. 145–166.

- Dryll E., 2004, *Homo narrans – wprowadzenie*, [w:] E. Dryll, A. Cierpka, *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, Warszawa.
- Dykens E.M., 2003, *Anxiety, fears, and phobias in persons with Williams Syndrome*, “Developmental Neuropsychology”, 23(1,2), s. 291–316.
- Eliot L., 2005, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, przeł. A. Jankowski, Poznań, s. 398–405.
- Ewart A.K., Morris C.A., Atkinson D. et al. 1993, *Hemizygoty at the elastin locus in a developmental disorder; Williams syndrome*, “Nature Genetics”, 5(1), s. 11–16.
- Fanconi G., Girardet P., Schlesinger B., Butler N., Black J., 1952, *Chronische Hypercalcämie, kombiniert mit Osteosklerose, Hyperazotämie, Minderwuchs und kongenitalen Missbildungen [Chronic hyperglycemia, combined with osteosclerosis, hyperazotemia, nanism and congenital malformations]*, “Helvetica Paediatrica Acta”, 7(4), s. 314–349.
- Feinstein C., Reiss A.L., 2006, *The neurobiology of Williams – Beuren Syndrome*. [w:] *Williams-Beuren Syndrome. Research, evaluation and treatment*, red. C.A. Morris, H.M. Lenhoff, P.P. Wang, Baltimore, s. 309–324.
- Ferreira S.B., Viana M.M., Maia N.G., Leão L.L., Machado R.A., Coletta R.D., de Aguiar M.J., Martelli-Júnior H., 2018, *Oral findings in William-Beuren syndrome*, “Medicina Oral, Patologia Oral, Cirurgia Bucal”, 23(1), s. 1–6.
- Frank B., 1983, *Flexibility of information processing and the memory of firdl-independent and filed-dependet learners*, “Journal of Research in Personality”, 17(1), s. 89–96.
- Giers M., 2011, *Zespół Williamsa*, Gdańsk.
- Goldman D.E., Malow B.A., Newman K.D., Roof E., Dykens E.M., 2009, *Sleep patterns and daytime sleepiness in adolescents and young adults with Williams syndrome*, “The Journal of Intellectual Disabilities”, 53, s. 182–188.
- Gonçalves O.F., Pinheiro A.P., Sampaio A., Sousa N., Fernández M., Henrique M., 2010, *The narrative profile in Williams Syndrome: There is more to storytelling than just telling a story*, “The British Journal of Developmental Disabilities”, 56(111), s. 89–109.
- Gosch A., Pankau R., 1994, *Social-emotional and behavioral adjustment in children with Williams-Beuren syndrome*, “American Journal of Medical Genetics”, 52, s. 291–296.
- Gothelf D., Farber N., Raveh E., Apter A., Attias J., 2006, *Hyperacusis in Williams syndrome: characteristics and associated neuroaudiologic abnormalities*, “Neurology”, 66(3), s. 390–395.
- Grabias S., 2015, *Postępowanie logopedyczne, Standardy terapii*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin, s. 13–35.
- Grabias S., 2015, *Postępowanie logopedyczne, Standardy terapii*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin, s. 13–35.
- Jarrold C., Hartley S.J., Phillips C., Baddeley A.D., 2000, *Word fluency in Williams syndrome: Evidence for unusual semantic organisation?*, “Cognitive Neuropsychiatry”, 5(4), s. 293–319.
- Kaplan P., 2006, *The medical management of children with Williams – Beuren Syndrome*, [w:] *Williams – Beuren Syndrome. Research, evaluation, and treatment*, red. C.A. Morris, H.M. Lenhoff, P.P. Wang, Baltimore, s. 83–106.
- Kaplan P., Wang P.P., Francke U., 2001, *Williams (Williams Beuren) syndrome: a distinct neurobehavioral disorder*, “The Journal of Child Neurology”, 6(3), s. 177–191.
- Karmiloff-Smith A., 1997, *Crucial differences between developmental cognitive neuroscience and adult neuropsychology*, “Developmental Neuropsychology”, 13, s. 513–524.
- Klein-Tasman B.P., Mervis C.B., 2003, *Distinctive personality characteristics of 8-, 9-, and 1-year-olds with Williams Syndrome*, “Developmental Neuropsychology”, 23(1,2), s. 269–290.
- Kozera-Wierzchoś M., 2021, *Rozwój sprawności narracyjnych*, [w:] *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna*, red. A. Domagała, U. Mirecka, t. 1, Lublin, s. 286–305.

- Labov W., Waletzky J., 1967, *Narrative Analysis*, [w:] *Essay on Visual Arts*, red. J. Helm, Seattle, London, s. 12–44.
- Lacro R.V., Smoot L.B., 2006, *Cardiovascular Disease in Williams-Beuren Syndrome*, [w:] *Williams-Beuren Syndrome. Research, evaluation and treatment*, red. C.A. Morris, H.M. Lenhoff, P.P. Wang, Baltimore, s. 107–124.
- Landau B., Hoffman J.E., Reiss J.E., Dilks D.D., Lakusta L., Chunyo G., 2006, *Specialization, breakdown, and sparing in spatial cognition: lesson from Williams – Beuren Syndrome*. [w:] *Williams – Beuren Syndrome. Research, evaluation, and treatment*, red. C.A. Morris, H.M. Lenhoff, P.P. Wang, Baltimore, s. 207–236.
- Lenhoff H.M., Wang P.P., Greenberg F., Bellugi U., 1998, *Malo znane zaburzenie neurologiczne pozwala lepiej poznać organizację mózgu. Zespół Williamsa a mózg*, „Świat Nauki” 2.
- Levy Y., Hermon S., 2003, *Morphological abilities of Hebrew-speaking adolescents with Williams syndrome*, “Developmental Neuropsychology”, 23(1–2), s. 59–83.
- Lukacs A., 2005, *Language abilities in Williams Syndrome*, Budapest.
- Marler J.A., Elfenbein J.L., Ryals B.M., Urban Z., Netzloff M.L., 2005, *Sensorineural hearing loss in children and adults with Williams syndrome*, “American Journal of Medical Genetics” – Part A, 138(4), s. 318–327.
- Marler J.A., Sitcovsky J.L., Mervis C.B., Kistler D.J., Wightman F.L., 2010, *Auditory function and hearing loss in children and adults with Williams syndrome: cochlear impairment in individuals with otherwise normal hearing*, “American Journal of Medical Genetics” – Part C, 154(2), s. 249–265.
- Martens M.A., Wilson S.J., Reutens D.C., 2008, *Research review: Williams syndrome: a critical review of the cognitive, behavioral, and neuroanatomical phenotype*, “Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 49(6), s. 576–608.
- Mason II T.B.A., Arens R., *Sleep patterns in Williams-Beuren Syndrome*, [w:] *Williams-Beuren Syndrome. Research, evaluation and treatment*, red. C.A. Morris, H.M. Lenhoff, P.P. Wang, Baltimore, s. 294–308.
- Maurer A., Bołtuć I., 2002, *Dzieci z zespołem Williamsa*, Kraków.
- Mayenowa M.R., 1971, *O spójności tekstu*, Wrocław.
- Mervis C.B., 2006, *Language abilities in William – Beuren Syndrome*, [w:] *Williams – Beuren Syndrome. Research, evaluation, and treatment*, red. C.A. Morris, H.M. Lenhoff, P.P. Wang, Baltimore, s. 159–206.
- Morris C.A., 2010, *Introduction: Williams syndrome*, “American Journal of Medical Genetics” – Part C: Seminars in Medicine Genetics, 154(2), s. 203–208.
- Morris C.A., Lenhoff H.M., Wang P.P., 2006, *Williams-Beuren syndrome: Research, evaluation, and treatment*, Baltimore.
- Morris C.A., Lenhoff H.M., Wang P.P., 2006, *Williams-Beuren syndrome: Research, evaluation, and treatment*, Baltimore.
- Nicholson W.R., Hockey K.A., 1993, *Williams syndrome: a clinical study of children and adults*, “The Journal of Paediatrics and Child Health” 29, s. 468–472.
- Ochs E., 1998, *Narrative*, [w:] *Discourse as Structure and Process*, red. T.A. van Dijk, London.
- Osborne L.R., 2006, *The molecular basis of a multisystem disorder*, [w:] *Williams – Beuren Syndrome. Research, evaluation, and treatment*, red. C.A. Morris, H.M. Lenhoff, P.P. Wang, Baltimore, s. 18–58.
- Palacios-Verdú M.G., Segura-Puimedon M. et al., 2015, *Metabolic abnormalities in Williams-Beuren syndrome*, “The Journal of Medical Genetics”, 52(4), s. 248–255.
- Pankau R., Partsch C.J., Gosh A., Oppermann H.C., Wessel A., 1992, *Statural/Growth in Williams – Beuren Syndrome*, “European Journal of Pediatrics”, 151(10), s. 751–755.

- Pober B.R., 2010, *Williams-Beuren syndrome*, "New England Journal of Medicine", 362(3), s. 239–252.
- Pober B.R., Johnson M., Urban Z., 2008, *Mechanisms and treatment of cardiovascular disease in Williams-Beuren syndrome*, "Journal of Clinical Investigation", 118(5), s. 1606–1615.
- Pronicka E., 1998, *Idiopatyczna hiperkalcemia niemowląt a zespół Williamsa*, „Postępy w Pediatrui”, 6, s. 51–61.
- Reilly J., Klima E.S., Bellugi U., 1991, *Once more with feeling: Affect and language in atypical populations*, "Development and Psychopathology", s. 367–391.
- Rosner K., 2006, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków.
- Rossen M., Klima E.S., Bellugi U., Bihrlé A. et al. 1996, *Interaction between language and cognition: Evidence from Williams syndrome*, [w:] *Language, learning, and behavior disorders: Developmental, biological, and clinical perspectives*, red. J.H. Beitchman, N. J. Cohen, M.M. Konstantareas, R. Tannock, Cambridge, s. 367–392.
- Sampaio A., Ferandez M., Henriques M., Sousa N., Goncalves O.F., 2008, *Cognitive functioning in Williams Syndrome: A study in Portuguese and Spanish patients*, "European Journal of Paediatric Neurology", 30, s. 1–6.
- Sauna-Aho O., Bjelogrić-Laakso N., Sirén A., Kangasmäki V., Arvio M., 2019, *Cognition in adults with Williams syndrome-A 20-year follow-up study*, "Molecular Genetics & Genomic Medicine", 7(6), s. 695.
- Scheiber B., 2002, *Fulfilling Dreams. A handbook for parents of people with Williams Syndrome*, Williams Syndrome Association.
- Schmitt J., Eliez S., Bellugi U., Reiss A.L., 2001, *Analysis of cerebral shape in Williams syndrome*, "Archives of neurology", 58(2), s. 283–287.
- Searle J.R., 1983, *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*, New York.
- Semel E., Rosner S.R., 2003, *Understanding Williams Syndrome – Behavioral Patterns and Interventions*, New Jersey.
- Semel E., Rosner S., 1991, *The behavioral characteristics of children with Williams syndrome: Analysis of the Uath survey*, paper presented at the meeting of the Laboratory for Language and Cognition. Salk Institute, La Jolla.
- Short-Meyerson K., Benson G., 2014, *Intellectual disability and communication*, [w:] *The Cambridge handbook of communication disorders*, red. L.L. Cummings, Cambridge, s. 109–124.
- Stanley T.L., Leong A., Pober B.R., 2021, *Growth, body composition, and endocrine issues in Williams syndrome*, "Current Opinion in Endocrinology, Diabetes and Obesity", 28(1), s. 64–74.
- Stojanovik V., 2014, *Language in genetic syndromes and cognitive modularity*, [w:] *The Cambridge handbook of communication disorders*, red. L. Cummings, Cambridge, s. 541–558.
- Strømme P., Bjørnstad P.G., Ramstad K., 2002, *Prevalence estimation of Williams syndrome*, "Journal of Child Neurology", 17(4), s. 269–271.
- Szaflik J. et al., 2004, *Ocena refrakcji u dzieci i młodzieży w wieku od 6 do 15 lat na podstawie badań 10 000 osób przeprowadzonych w województwach mazowieckim i dolnośląskim*, „Klinika Oczna”, 3, s. 471–473.
- Tager-Flusberg H., Skwerer D.P., Joseph R.M., 2006, *Model syndromes for investigating social cognitive and affective neuroscience: a comparison of Autism and Williams syndrome*, "Social Cognitive and Affective Neuroscience", 1(3), s.175–82.
- Temple C.M., Almazan M., Sherwood S., 2002, *Lexical skills in Williams syndrome: A cognitive neuropsychological analysis*, "Journal of Neurolinguistics", 15(6), s. 463–495.
- Trzebiński J., 2002, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk.
- Udwin O., Davides M., Howlin P., Stinton Ch., 2017, *Osoby dorosłe z zespołem Williamsa – wskazówki dla rodzin i specjalistów*, [w:] *Medycyna elfów. Kompendium wiedzy o zespole Williamsa*, red. J. Wierzbą, Wrocław, s. 229–249.

- Udwin O., Yule W., 1984, *Spelling remediation: A single case study*, "Educational Psychology", 4(4), s. 285–296.
- Udwin O., Yule W., 1989, *Williams Syndrome. Handbook for parents*, Essex, Infantile Hypercalcaemia Foundation Ltd.
- Udwin O., Yule W., Martin N.D., 1986, *Age at diagnosis and abilities in idiopathic hypercalcaemia*, "Archives of Disease in Childhood", 61(12), s. 1164.
- Udwin O., Yule W., Martin N., 1987, *Cognitive abilities and behavioral characteristics of children with idiopathic infantile hypercalcaemia*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 28, s. 297–309.
- Vaux K.K., Wojtczak H., Benirschke K., Jones K. L., 2003, *Vocal cord abnormalities in Williams syndrome: a further manifestation of elastin deficiency*, "The American Journal of Medical Genetics" – Part A, 119A(3), s. 302–304.
- Vicari S., 2001, *Implicit versus explicit memory function in children with Down and Williams syndrome*, "Down Syndrome Research and Practice", 7(1), s. 35–40.
- von Arnim G., Engel P., 1964, *Mental retardation related to hypercalcaemia*, "Developmental Medicine and Child Neurology", 6, s. 366–377.
- Wierzbą J., 2017, *Medycyna Elfów: kompendium wiedzy o zespole Williamsa*. Wrocław.
- Williams J.C.P., Barratt-Boyes B.G., Lowe J.B., 1961, *Supravalvular aortic stenosis*, "Circulation", 24, s. 1311–1318.
- Winter M., Pankau R., Amm M., Gosch A., Wessel A., 1996, *The spectrum of ocular features in the Williams-Beuren syndrome*, "Clinical Genetics", 49(1), s. 28–31.
- Witkowska J., 2017, *Charakterystyka funkcjonowania językowego dzieci z zespołem Williamsa*, [w:] *Medycyna elfów: kompendium wiedzy o zespole Williamsa*, red. J. Wierzbą, Wrocław, s. 193–197.
- Wong D., Ramachandra S.S., Singh A.K., 2015, *Dental management of patient with Williams Syndrome – A case report*, "Contemporary Clinical Dentistry", 6(3), s. 418–420.
- Woźniak T., 2005, *Narracja w schizofrenii*, Lublin.