

Urszula Jęczeń

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie  
Katedra Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-7322>

## Reprezentacja wiedzy w umyśle dziecka a procedury diagnozy logopedycznej\*

### Representation of Knowledge in the Child's Mind and Procedures for Logopedic Diagnosis

Myślenie, choć zawsze dokonuje się w słowach, nie wymaga słuchaczy.  
Aby myśli mogły zaistnieć w umyśle słuchaczy, niezbędny jest język.

Hannah Arendt (1979: 84)

**Streszczenie:** Wiedza zorganizowana jest w umyśle człowieka w postaci schematów, skryptów, ram i pojęć. Logopedia, podobnie jak inne dyscypliny naukowe, dostrzega potrzebę opisu schematów/skryptów poznawczych w diagnozowaniu logopedycznym. Kształt struktur poznawczych (w postaci schematów, skryptów, a także pojęć) zawartych w umyśle dziecka oraz osoby dorosłej obrazuje: zasób wiedzy, jaką posiada badana osoba, jej uporządkowanie, sposób obrazowania świata oraz bogactwo doświadczeń odnoszących się do analizowanego fragmentu rzeczywistości. Zdaniem M. Kielar-Turskiej schemat opowiadania zawarty w umyśle osoby ułatwia i pomaga jej zrozumieć tekst, zapamiętać go, a także stanowi pomoc przy jego odtwarzaniu (2018: 76).

**Słowa kluczowe:** reprezentacja poznawcza, schemat, skrypt, definicja kognitywna, sprawność narracyjna, diagnoza logopedyczna.

---

\* W przygotowaniu artykułu wykorzystano niewielkie fragmenty publikowanych wcześniej opracowań autorki: *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*, Lublin 2017, oraz *Definicja kognitywna jako narracja. Sprawności narracyjne w diagnozie logopedycznej oligofazji*, [w:] *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej*, red. A. Maciejewska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2021, s. 93–112.

**Summary:** Knowledge is organized in the human mind in the form of schemas, scripts, frames and concepts. Logopedics, like other disciplines, perceives the need to describe cognitive schemas/scripts in logopedic diagnosis. The shape of cognitive structures (in the form of schemas, scripts as well as concepts) contained in the mind of a child and an adult represents a person's store of knowledge, its organization, the way of representing the world, and the abundance of experiences related to the analyzed fragment of reality. According to M. Kielar-Turska, the narrative schema contained in a person's mind helps and facilitates understanding and remembering of text by that person, and also assists in reproducing it. (2018, p. 76).

**Keywords:** cognitive representation, schema, script, cognitive definition, narrative, logopedic diagnosis.

## Wprowadzenie

Rozwój „ nauk o poznawaniu”, nauk kognitywnych (*cognitive sciences*)<sup>1</sup> w latach 90. przyczynił się do wzrostu zainteresowania reprezentacyjną funkcją języka (Kielar-Turska 2001: 60–84). Teoretycy nauki o poznaniu stworzyli koncepcję reprezentacji umysłowych, opierając się na zbiorze założeń teorii zwanej funkcjonalizmem (zgodnie z tą teorią ludzkie zachowanie determinowane jest przez wiedzę, która jest złożona z symbolicznych reprezentacji umysłowych – Edelman 1998).

## Podstawowe znaczenie nadawane reprezentacji poznawczej w literaturze przedmiotu

Reprezentacja (łac. *representatio* – ‘przedstawienie’) w szerokim rozumieniu oznacza zakodowaną w umyśle informację o czymś (Żegleń 2003: 26). Zgodnie z poglądami badaczy z kręgu „ nauk o poznaniu” „reprezentacja jest rodzajem umysłowego obiektu zastępującego i oznaczającego rzeczy w świecie. Zgodnie z powyższym założeniem nasza wiedza o świecie jest upośredniona przez reprezentacje” (Bobyk

---

<sup>1</sup> Powstanie interdyscyplinarnego nurtu *cognitive science* – „nauki poznawczej” czy raczej poprawnie po polsku „nauki o poznawaniu” – od łacińskiego słowa *cognitivo*, czyli ‘wiedza’ (uwaga Kurcz 1993: 10), przyczyniło się do wzrostu zainteresowań procesami mentalnymi. Termin ten został użyty po raz pierwszy w podtytule książki D.G. Bobrowa i A. Collinsa *Representation and Understanding. Studies In Cognitive Science*, wydanej w 1975 r. Dyscyplina ta zintegrowała idee i metody różnych dziedzin wiedzy: psychologii poznawczej, nauki o komputerach, w tym teorii sztucznej inteligencji, lingwistyki, logiki, filozofii języka, a także i filozofii umysłu. Mimo wielu definicji *cognitive science* pojęcie to jest jednak niebezpiecznie wieloznaczne. Funkcjonuje ono z całą pewnością jako przeciwieństwo behawioryzmu, który dyskwalifikował umysł jako przedmiot badań naukowych.

1996: 95). Przedstawiciele tego nurtu badań poszukują związków między językiem i rozwojem poznawczym a dojrzewaniem struktur umysłowych w postaci schematów, skryptów, pojęć itp.

Zdaniem Marii Kielar-Turskiej (2001) „reprezentacja poznawcza rozumiana jest jako proces umysłowy posiadający znaczenie referencjalne. Odnosi się do aktualnie postrzeganych obiektów i wówczas stanowi odwzorowanie sygnałów receptorycznych lub ich opracowanie w formie kategoryzacji, z uwzględnieniem dotychczasowego doświadczenia jednostki. Uwzględnia również doświadczenia przechowywane w magazynie pamięci, które mogą zostać zmodyfikowane pod wpływem nowych doświadczeń i kontekstu, w jakim przywołanie zachodzi” (tamże: 75).

Podobne rozumienie terminu odnajdziemy w opracowaniach Krzysztofa Najdera (1989; 1993)<sup>2</sup>. Reprezentacja poznawcza (*cognitive representation*) to „byt, stan lub proces umysłowy posiadający znaczenie referencyjne (ekstensjonalne) odnoszące się do postrzeganego świata fizycznego” (Najder 1993: 142). Przez „reprezentację poznawczą” rozumie się w psychologii albo 1) umysłową reprezentację przedmiotu odbieranego w danym momencie przez receptory (reprezentacja w obecności), albo 2) umysłową reprezentację przedmiotu odbieranego w jakimś przeszłym momencie przez receptory (reprezentacja pod nieobecność).

Terminem „reprezentacja poznawcza” posługuje się również Tullia Musatti (1987: 125–153). Przywołuje ona stanowisko Jeana Piageta, który omawiając rozwój dziecka w pierwszych dwóch latach życia, zwrócił uwagę, iż w okresie tym posługuje się ono symbolami lub znakami, chcąc osiągnąć zamierzone cele; następstwem czego jest pojawienie się wyobrażeń, reprezentacji zabawowej oraz tworzenie pojęć. „W tym sensie Jean Piaget mówi, że możliwe jest posługiwanie się terminem »reprezentacja« zarówno w sensie wąskim (stosowanie symboli), jak i szerokim (funkcjonowanie intelektualne na poziomie reprezentacji)” (Musatti 1987: 128).

Maria Kielar-Turska (2000: 83–129), omawiając zmiany rozwojowe w okresie średniego dzieciństwa, pisze: „Zdolność do myślenia o przedmiotach bez bezpośredniego kontaktu z nimi oraz zdolność do działań symbolicznych stanowi istotny przełom w rozwoju dziecka [...]. Posługiwanie się symbolami związane jest ze zdolnością do umysłowego wyobrażania, do posiadania umysłowej reprezentacji. Nie każda reprezentacja ma charakter symboliczny, niektóre są jedynie pamięcią czynności czy zdarzenia. Zdolność do symbolicznego pojmowania rzeczywistości wiąże się z odkryciem relacji między elementem oznaczanym a oznaczającym. Proces ten jest długotrwały i rozpoczyna się w wieku niemowlęcym” (tamże: 98).

---

<sup>2</sup> W literaturze przedmiotu termin „reprezentacja poznawcza” jest często stosowany zamiennie z terminem „reprezentacja wiedzy”. Ściśle rzecz biorąc, „reprezentacja wiedzy” (jak zauważa K. Najder) jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do „reprezentacji poznawczej”. W niniejszym fragmencie pracy posługuję się terminem „reprezentacja poznawcza” bądź „reprezentacja wiedzy”, pozostając w zgodzie ze stanowiskami badaczy, których tutaj przywołuję.

Modyfikację poglądów Jeana Piageta odnajdziemy w pracy napisanej przez Pierre'a Mounoud i Annie Vinter (1981), w której reprezentacja postrzegana jest dwojako: po pierwsze w postaci zdolności do przechodzenia od rzeczywistości zewnętrznej do wewnętrznej (proces kodowania) i po drugie jako wewnętrzna organizacja materiału poznawczego, a więc odnosząca się do pamięci (za: Musatti 1987: 125–152).

W opracowaniu Jean M. Mandler (1983) reprezentacja utożsamiana jest z nabywaniem wiedzy i stopniowym przechodzeniem od proceduralnej do deklaratywnej organizacji informacji. Rozwojowi tych zdolności towarzyszy rozwój zdolności metapoznawczych, związanych ze świadomością dziecka swoich własnych działań. Jean M. Mandler polemizuje z poglądami Jeana Piageta, zdaniem którego, niemowlęta posiadają w swoich umysłach proceduralny zapis wiedzy; jej zdaniem pewne formy wiedzy deklaratywnej występują już u noworodków (choćby prosty schemat twarzy ludzkiej).

W rozważaniach Idy Kurcz reprezentacja jest „stanem lub procesem zachodzącym w systemie poznawczym (w umyśle) człowieka i odnoszącym się do jakiegoś fragmentu *universum* zewnętrznego wobec tego systemu. Reprezentacje nie są kopią *universum*, mają charakter symboliczny, są interpretacją, modelem tego, co jest reprezentowane” (Kurcz 1992: 162).

Zgodnie z kognitywnym paradygmatem rozwoju poznawczego niezwykle istotną rolę w kształtowaniu się reprezentacji, rozumianej jako „zapis wiedzy i tego, jak jej używać”, odgrywa doświadczenie w tej konkretnej dziedzinie, której reprezentacja dotyczy. Zmiany rozwojowe obejmują „dynamiczne schematopodobne całości, regulujące rzeczywiste działania (praktyczne i umysłowe)” (Stemplewska 1997: 61).

W rozważaniach Marii Kielar-Turskiej „doświadczenia dziecka, zarówno fizyczne (dotyczące cech obiektów), jak i logiczno-matematyczne (dotyczące relacji między podmiotami), poprzedzają jego doświadczenia w posługiwaniu się językiem. Katherine Nelson (1981) uważa, że działanie jest przed słowem. Działania są częścią zdarzenia i stanowią podstawę dla pojęć i języka. Dzieci stopniowo budują reprezentację zdarzeń, a potem wiążą je ze słowem, kontynuują ten proces uczenia się słów, oparty na doświadczeniu, także poza wiekiem wczesnego dzieciństwa. Nelson sądzi, że dorośli nie różnią się pod tym względem od dzieci” (Kielar-Turska 1991: 52).

Chcąc pokazać rolę doświadczenia w budowaniu reprezentacji wiedzy, zacytuję w tym miejscu stanowisko Tomasza Krzeszowskiego (1997). Jego zdaniem: „Wszystko to, co wiemy i w co wierzymy, zależy od naszych osobistych doświadczeń, które aktywizują w nas odpowiednie obszary systemu poznawczego (kognitywnego), który stanowi utajoną/uśpioną sferę naszego umysłu. [...] Poznanie polega więc na tym, że umysł, będąc wyposażony w »innate cognoscitive power«, dostarcza nam zasad i pojęć stanowiących naszą wiedzę, gdy tylko zostanie pobudzony do funkcjonowania poprzez doświadczenie zmysłowe (por. Chomsky 1975)” (tamże: 25).

Rolę doświadczenia w rozwoju spostrzegania dostrzega Anna Matczak (1998). Według niej elementarnym składnikiem procesu poznawczego są wrażenia, które odzwierciedlają poznawcze cechy bodźców (barwę, zapach, dźwięk). Spostrzeżenia

uznaje autorka za kolejny etap procesu poznawczego, definiując spostrzeganie jako „proces odzwierciedlenia bodźców złożonych, dokonujący się z wykorzystaniem wcześniejszego doświadczenia. O roli doświadczenia w spostrzeganiu świadczy między innymi zjawisko stałości, które polega na tym, że znane nam przedmioty zwykle widzimy wciąż jako »te same« mimo zmian ich położenia, oświetlenia czy odległości, sprawiających, że ich obraz na siatkówce oka jest każdorazowo różny. Stałość jest efektem funkcjonowania w umyśle ludzkim wewnętrznych reprezentacji różnych obiektów świata zewnętrznego, ukształtowanych w następstwie wcześniejszych kontaktów z nimi. Reprezentacje te, często nazywane schematami poznawczymi – są niejako modelami, z którymi człowiek porównuje i dzięki którym rozpoznaje to, z czym się styka. Stają się więc one narzędziami poznawania rzeczywistości” (Matczak 1998: 170–171).

Jak zauważa Teresa Skubalanka (2001: 89), rola doświadczenia w poznawaniu rzeczywistości jest dość mocno akcentowana w poglądach George’a Lakoffa oraz Marka Johnsona (1988), a także wielu współczesnych lingwistów. Jak wynika z obserwacji poczynionych przez autorkę, pojęcie doświadczenia ma bardzo długą tradycję, poczynając od Wilhelma Wundta, który wprowadził pojęcie doświadczenia wewnętrznego, czyli świadomości człowieka. Teresa Skubalanka przytacza poglądy Kazimierza Ajdukiwicza, który zauważył, „że nie tylko niektóre, ale wszystkie sądy, które przyjmujemy i które tworzą cały nasz obraz świata, nie są jeszcze jednoznacznie wyznaczone przez dane doświadczenie, lecz zależą od wyboru aparatury pojęciowej, przy pomocy której odwzorowujemy nasze doświadczenia. Możemy jednak wybrać taką lub inną aparaturę pojęciową, przez co zmieni się cały nasz obraz świata” (Ajdukiwicz 1985: 175).

Analizując różne sposoby rozumienia terminu „reprezentacja”, dochodzimy do kwestii niezwykle istotnej z punktu widzenia rozwoju procesów poznawczych, a mianowicie wiedzy dzieci na temat funkcjonowania umysłu. Termin „wiedza” stosowany jest na oznaczenie nie tylko zdobytych wiadomości potocznych i naukowych, ale również dla **uświadomienia sobie czegoś** (podkreślenie autorki). Gdyż słowo „wiem” pełni dwojaką funkcję: po pierwsze – deskryptywną (opis stanu umysłu, przekonanie), po drugie – performatywną (wyras pewnej postawy) (Kamiński 1989: 15).

Dziecięce teorie umysłu rozwijają się w okresie średniego dzieciństwa (zwanego też wiekiem przedszkolnym, który trwa od 4 do 6 roku życia). Przybierają one postać „spójnych koncepcji czy teorii przyczynowo-wyjaśniających, które pozwalają dzieciom przedszkolnym przewidywać i wyjaśniać zachowania innych osób poprzez odnoszenie się do nieobserwowalnych stanów umysłu, takich jak: pragnienia, emocje, wrażenia czy przekonania (Flavell, Miller, Miller, 1993)” (Kielar-Turska 2000: 104). Wiedza dziecka na temat funkcjonowania umysłu kształtuje się stopniowo. Początkowo (w wieku trzech lat) dzieci nie potrafią uchwycić różnic pomiędzy światem umysłowym a rzeczywistością, nie różnicują stopnia posiadanej przez kogoś wiedzy, jednak używają już wielu określeń na oznaczenie przeżywanych stanów mentalnych. Punktem zwrotnym w rozwoju dziecięcych teorii umysłu jest 4 rok życia, kiedy „dzieci

odróżniają przekonania na temat rzeczywistości od nie samej” (tamże: 104) oraz uświadamiają sobie fakt, że różni ludzie mogą mieć różne przekonania na ten sam temat. Dzieci zaczynają odróżniać prawdę od mówienia kłamstwa oraz rozumieją niektóre żarty i metafory (Białecka-Pikul 2002).

W końcowym etapie rozważań nad reprezentacją wiedzy w umyśle należy wspomnieć o jeszcze jednym sposobie organizacji, dokładnie tej części wiedzy o rzeczywistości, która jest reprezentowana w języku w postaci słownika umysłowego. Teoria słownika umysłowego jest teorią psychologiczną, zgodnie z którą „całość wiedzy człowieka niezbędnej do posługiwania się słowami zgromadzona jest w postaci jednej struktury umysłowej zwanej słownikiem umysłowym” (Zagrodzki 1993: 178). Liczne badania słownika umysłowego (Aitchison 1987; Tabossi 1986: 107–116; Zagrodzki 1993: 178–189) dowodzą istnienia mechanizmów umożliwiających korzystanie z jego zawartości według reguł językoznawczych.

Wiedza o świecie, która jest zmagazynowana w umyśle, a której źródła tkwią w doświadczeniu jednostki, jest określana w badaniach psycholingwistycznych i etnolingwistycznych jako „językowy obraz świata” – JOS.

## Podstawowe jednostki reprezentacji wiedzy i ich rozwój

Odpowiadając na pytanie: w jaki sposób wiedza zorganizowana jest w umyśle człowieka, posługujemy się takimi terminami, jak: „schematy”, „skrypty”, „ramy”.

Oto krótka charakterystyka każdego z nich pod kątem sposobu, w jaki mogą one być wykorzystane w badaniach lingwistycznych w celu wyjaśnienia organizacji wiedzy w umysłach dzieci.

Termin „schemat” (*schema*) został wprowadzony do literatury przez Frederica Ch. Bartletta w pracy *Remembering* z 1932 r. (za: Kurcz 1992) na oznaczenie uproszczonej formy, jaką przyjmuje opowiadanie odtwarzane z pamięci. Ogólną teorię schematów zaproponowali David E. Rumelhart i Andrew Ortony (1976); obecnie schemat przyjmuje wiele różnych znaczeń<sup>3</sup>. Schemat zawiera wiedzę o typowych elementach jakiegoś znanego aspektu rzeczywistości i relacjach między tymi elementami. Należy zauważyć, że jest on ogólną reprezentacją doświadczenia, np. miejsca – schematy miejsc, lub zdarzenia – schematy zdarzeń, czyli skrypty. Schemat wyjaśniany jest także jako uporządkowana struktura, wewnętrznie spójna, umożliwiająca odtwarzanie opowiadania z pamięci i rozumienie tekstu (por. badania D. Rumelharta nad tzw. gramatyką opowiadania, [w:] Bokus 1991 lub badania nad przebiegiem procesu rozumienia tekstu).

<sup>3</sup> Podejmując próbę choćby częściowego usystematyzowania tej terminologii, zakładam, że na razie nie jest możliwe przeprowadzenie w pełni zadowalającej klasyfikacji. Można jedynie spróbować uchwycić zróżnicowanie pokrewnych nazw i zbudować coś na kształt ich „terminologicznej panoramy” (por. Filar 2013).

Na uwagę zasługuje również fakt, że niektórzy badacze łączą koncepcję schematową z teorią pamięci semantycznej, przenosząc teorię pamięci semantycznej na teorię poznania w ogóle<sup>4</sup>.

Skrypt (*script*) jest szczególnym typem schematu, który buduje reprezentacje często powtarzających się sekwencji czynności i działań tworzących całość zdarzenia (Najder 1988; 1993: 142–150).

Pojęcie skryptu funkcjonuje też na oznaczenie umysłowej reprezentacji typowych zdarzeń językowych („*routine speech events*”). „Zdarzenia językowe są w wysokim stopniu zrutyinizowane (skonwencjonalizowane), zawierają dobrze zdefiniowane role uczestników i serie działań następujących po sobie w ściśle określonej kolejności” (Ranney 1992: 27, za: Zdybel 1999: 17). Typowe przykłady takich zdarzeń językowych to: lekcja w szkole, msza czy wizyta u lekarza.

Marvin Minsky (1980) zaproponował koncepcje schematów, które nazwał ramami (*frame*). Rama jest strukturą danych reprezentujących stereotypową sytuację. Najwyższe poziomy ramy są stałe. Niższe poziomy mają wiele terminali (*slots*), które muszą zostać wypełnione szczegółowymi przykładami lub danymi.

Ronald W. Langacker (1993), omawiając podstawowe założenia gramatyki kognitywnej, wprowadził pojęcie domeny kognitywnej.

Koncepcję schematów w psychologii szeroko rozwinął Jean Piaget (1966), który wykorzystał koncepcję schematu do pokazania zmian, jakie zachodzą w rozwoju umysłowym dzieci. Zdaniem J. Piageta dziecko od samego początku dysponuje wrodzonymi strukturami poznawczymi. Struktury poznawcze są modyfikowane w wyniku działania niezmienników funkcjonalnych, którymi są asymilacje (włączanie nowych informacji) i akomodacje (przekształcanie starych schematów). Zaś każdy człowiek posiada innego typu struktury w zależności od indywidualnego doświadczenia.

Zagadnienie schematów, w szczególności skryptów, wiąże się z możliwościami dziecięcej pamięci. Skrypty ze swej natury nie są odtwarzaniem z pamięci pojedynczych epizodów, ale stanowią sumę zachowań typowych dla danej sytuacji. Kiedy zostaną skonstruowane, wpływają na przetwarzanie i zapamiętywanie nowych wydarzeń. Wiele badań nad rozwojem skryptów przeprowadziły Katherine Nelson (1974, 1987) i Jean M. Mandler (1983). Ich wyniki pokazały, że rozwój struktur poznawczych można przedstawić jako przechodzenie od proceduralnych do deklaratywnych form reprezentacji wiedzy.

W badaniach językoznawczych oraz psychologicznych „schemat” zajmuje miejsce szczególne. Przede wszystkim dlatego, że „już z potocznej definicji jest czymś stabilnym, uproszczonym, wygodnym i utartym” (Piekarczyk 2016: 64). Ze względu na ilość docierających do naszego umysłu informacji konieczne jest, aby uległy one uproszczeniu i selekcji po to, byśmy mogli sprawnie i efektywnie orientować się

---

<sup>4</sup> W wyniku takiego rozumowania powstały dwie teorie schematowe: skrypty R. Schanka i R. Abelsona (1977) oraz schematy grupy „LNR” (Rumelhart, Ortony 1976; Rumelhart, Norman 1980), które były rozwinięciem poprzednich koncepcji.



w otaczającej nas rzeczywistości. Kiedy zaś popatrzymy, w jaki sposób kognytywiści interpretują schemat, okazuje się, że zawiera on wszystkie cechy „stabilnego” i ekonomicznego przechowywania informacji<sup>5</sup>.

## Schematy narracyjne w logopedii

Logopedia, podobnie jak inne dyscypliny wiedzy, dostrzega potrzebę opisu schematów/skryptów poznawczych w diagnozowaniu logopedycznym. Postępowanie diagnostyczne wymaga bowiem uwzględnienia dwóch technik badawczych: deskrypcji (zachowania językowe) i interpretacji (opis i objaśnienie pozyskanych zachowań językowych na podstawie ogólnej wiedzy o człowieku) (por. Grabias 2019: 308). Jeśli przyjmiemy założenie, że język uczestniczy w procesie poznawania świata, to zgodzimy się również z tym, iż język intelektualizuje poznanie oraz je obiektywizuje („narzuca jednostkom na początku ich życia intersubiektywne kategorie oglądu świata” – Grabias 2019: 311). Wiedza zawarta w umyśle każdego dziecka jest porządkowana poprzez podstawowe struktury, jakimi są wyrazy. Logopeda może rozpoznać i ocenić możliwości poznawcze dziecka i dorosłej osoby z zaburzeniami mowy na podstawie zasobu leksykalnego, struktur pojęciowych i schematów narracyjnych w umyśle badanego. W „języku jest bowiem zawarta kulturowa segmentacja świata” (tamże: 313). Wiedza, doświadczenia oraz ich reprezentacja w umyśle jest porządkowana przez umysł w pojęcia. Wyeksplikowana definicja kognitywna<sup>6</sup> wybranego zjawiska z wypowiedzi dzieci jest świadectwem porządkowania przez nie wiedzy. Narracja, która posiada strukturę kompletną bądź niepełną, dostarcza również informacji na temat możliwości umysłowych jednostki. Ponadto informuje na temat sposobu analizowania doznań zmysłowych, logicznego bądź nie porządkownia rzeczy i zdarzeń (linia narracji) oraz układania zjawisk rzeczywistości w formie uporządkowanej struktury (tamże).

Logopedia sięgnęła do narracji ze względu na potrzebę opisu i oceny wiedzy zawartej w umyśle osoby badanej. W wielu podejściach badawczych narracja jest „formą poznawczego reprezentowania rzeczywistości [...], jest jednocześnie sposobem i formą rozumienia rzeczywistości” (Trzebiński 2002a: 13). Na gruncie logopedii narracyjne formy wypowiedzi mają zwykle postać opowiadania bądź opisu i takie

<sup>5</sup> Omówienie cech schematów odnajdziemy m.in. w następujących pracach: J. Trzebińskiego (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (2002) oraz R. Tokarskiego *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej* (2013), a także D. Filar *Narracyjne aspekty językowego obrazu świata. Interpretacja marzenia we współczesnej polszczyźnie* (2013).

<sup>6</sup> Definicje kognitywne tworzone przy udziale dzieci i dorosłych użytkowników języka mogą wzbogacić naszą wiedzę na temat struktur kognitywnych oraz sposobów porządkowania wiedzy w umysłach badanych. Np. strategie tworzenia definicji przez osoby niepełnosprawne intelektualnie wiążą się ściśle z ubóstwem środków językowych, trudnościami w zakresie uogólniania – wskazywania „*genus proximum*” oraz kłopotami w budowaniu dłuższych tekstów.



wypowiedzi brane są pod uwagę w ocenie umiejętności narracyjnych badanych osób. Istotnym ogniwem diagnozy kompetencji i sprawności komunikacyjnej są umiejętności w zakresie budowania wypowiedzi narracyjnej. Teksty<sup>7</sup> o charakterze opisu i opowiadania stanowią wynik „struktury zamkniętej o hierarchicznym układzie komponentów” (Grabias 2007: 10). Stanisław Grabias, nawiązując do koncepcji Barbary Bokus (1991), podkreślił fakt, że narracja jest „najtrudniejszą formą ludzkiej aktywności” (2012: 62). Struktura narracji i sposób porządkowania wiedzy zaświadcza – zdaniem badacza – o umysłowych możliwościach człowieka. Dostarczają ponadto informacji o sposobach intelektualizowania doznań zmysłowych, logicznego porządkowania zdarzeń, wreszcie – o kreatywnej lub pasywnej postawie badanej osoby (2012: 15–71; 2015: 13–35). Z punktu widzenia oceny sprawności narracyjnych w różnych jednostkach patologii mowy koncepcja Barbary Bokus (1991), wypracowana na gruncie psychologii, oraz układ diagnostycznych komponentów opowiadania w odniesieniu do koncepcji zachowań językowych, w opracowaniu Stanisława Grabiasa (1994; 2012: 15–71), odegrały i odgrywają nadal zasadniczą rolę w logopedii

W logopedii, w trakcie diagnozy umiejętności narracyjnych dzieci i dorosłych z zaburzeniami mowy, odwołujemy się do wiedzy zawartej w umyśle osoby badanej, wiedzy, która często przybiera postać schematów narracyjnych zaproponowanych przez Jerzego Trzebińskiego. Wydaje się, że ten sposób myślenia w dużej mierze wyrasta z tradycji badań nad skryptami, scenami, scenariuszami. Za Jerzym Trzebińskim przyjmuję, iż „schematy narracyjne można rozumieć jako mentalną bazę, z której korzystamy, tworząc narracje, ujmujące różne płaszczyzny życia” (por. Filar 2013).

Kształt struktur poznawczych (w postaci schematów, skryptów, a także pojęć) zawartych w umyśle dziecka oraz osoby dorosłej obrazuje: zasób wiedzy, jaką posiada badana osoba, jej uporządkowanie, sposób obrazowania świata oraz bogactwo doświadczeń odnoszących się do analizowanego fragmentu rzeczywistości. Umiejętność opowiadania i definiowania wynika również z edukacji i dojrzałości społecznej. A zatem odpowiedź na pytanie: „co dzieci i dorośli użytkownicy języka myślą?” (gdy używają konkretnego wyrazu) wnosi bardzo wiele istotnych informacji na temat funkcjonowania poznawczego i językowego badanej osoby. Zebrany w toku diagnozy materiał językowy pozwala na zbadanie sposobu konstruowania tej wiedzy w formie opisu lub opowiadania w oparciu o posiadany zasób leksykalny; pozwala na ocenę aspektu gramatycznego i semantycznego wypowiedzi. Ponadto utworzone przez osoby badane (dzieci i dorosłych użytkowników języka) definicje pojęć umożliwiają logopedzie ogląd i ocenę sprawności narracyjnej, ponieważ taka definicja może przybrać postać krótszego bądź dłuższego opowiadania, które cechuje superstruktura (czasami wymuszona pytaniami badającego), powstała w wyniku aktywności umy-

<sup>7</sup> Posługując się pojęciem „tekst”, przyjmuję stanowisko Barbary Bonieckiej (1999: 33–48), która w wypowiedziach potocznych dostrzega teksty, np.: „Tekst to struktura. Bycie strukturą oznacza bycie tekstem”, „Tekst potoczny jest poznawczy”, „Wypowiedź potoczna jest tekstem, o ile udaje się w niej odkryć intencję komunikacyjną”.

słowej, ukierunkowanej na różne kategorie semantyczne, w zależności od badanego wyrazu. Definicja zawiera bowiem w sobie cechy wypowiedzi narracyjnej poprzez uwzględnienie charakterystycznych narracyjnych wyznaczników, takich jak: podmiot, intencja i/lub cel działania, relacje przyczynowo-skutkowe oraz następstwo zdarzeń w czasie.

Ważnym zagadnieniem w badaniach psychologicznych jest sprawdzanie roli bodźców aktywizujących schematy narracyjne. Schemat opowiadania zawarty w umyśle osoby ułatwia i pomaga jej zrozumieć tekst, zapamiętać, a także stanowi pomoc przy jego odtwarzaniu. Można powiedzieć, że schemat narracyjny traktowany jest jako podstawowy wzorzec organizowania wiedzy. Jerome Bruner (1990) uważał, że ludzie nie dysponują inną formą ujmowania przeżytego czasu jak tylko opowieścią. „Narracja to uniwersalny tryb myślenia i uniwersalna forma rozumienia rzeczywistości” (Kielar-Turska 2018: 77).

Wydaje się, iż z punktu widzenia procedur diagnozowania logopedycznego jest to również niezmiernie ważne. Jak pisze Maria Kielar-Turska (1987: 78), „bodźce wzrokowe (obrazy) skłaniają do reprodukcji przedstawionych treści, zachęcają do budowania krótkich wypowiedzi, zwykle zestawianych obocznie. Przedstawienie treści na obrazku jak gdyby zwalnia od intelektualnego jej opracowania i wyrażenia w formie rozbudowanej i zróżnicowanej wypowiedzi. Bodźce werbalne w większym stopniu aktywizują natomiast sferę wyobraźni, uruchamiają wewnętrzne modele zdażeń (skrypty, schematy), co znajduje wyraz w bogatych znaczeniowo i zróżnicowanych pod względem językowym tekstach”. Jest to niezwykle istotne spostrzeżenie dla diagnozy logopedycznej, ponieważ taka diagnoza powinna opierać się w dużej mierze na rozmowie, jako że „narracja potoczna rzadko bywa monologiem wygłaszanym do biernego słuchacza” (Głowiński 1973: 107). Opowiadanie w rozmowie zwykle powstaje jako tekst współtworzony przez rozmówców (por. Wyrwas 2012; 2014: 38). W przypadku diagnozy logopedycznej: logopeda – pacjent, narrator powinien mieć rolę dominującą, a aktywność słuchacza (logopedy) winna mieć charakter pytań, dopowiedzeń, sprecyzowań i potwierdzeń w celu osiągnięcia symetrii wiedzy. Ponadto pytania słuchacza – logopedy ukierunkowują tok wypowiedzi, zapobiegają zbaczaniu z tematu, mogą również mieć formę przypomnienia narratorowi – osobie badanej, o konieczności kontynuowania narracji. „Powstająca w ten sposób w jego umyśle wiedza ma charakter dialogowy, dynamiczny [...], głęboko penetruje doświadczenie rzeczywistości przez jednostkę i daje prawo do własnego rozumienia świata” (Klus-Stańska 2000: 24). Przekonujące są słowa innej badaczki języka dziecka Heleny Borowiec, jej zdaniem: „Oczywiste jest, że zadawane dziecku pytania nadają kierunek jego rozumowaniu i skłaniają je do systematyzowania swej wiedzy w określony sposób. Jednak odpowiedź jest oryginalnym wytworem myślenia dziecka. Ani bowiem rozumowanie prowadzące je do odpowiedzi, ani wiedza wykorzystywana przez dziecko w czasie jego refleksji nie pozostają pod bezpośrednim wpływem eksperymentatora (pytającego). Dziecko nie jest jedynie istotą naśladowczą. [...] W tym sensie nawet to,

co zostało zasugerowane przez dorosłego, staje się do pewnego stopnia oryginalnym wytworem dziecka” (2014: 276).

W badaniach psychologicznych narracja traktowana jest także jako wyraz rozumienia rzeczywistości. W głównej mierze dlatego, iż „poprzez język ludzie dają świadectwo swojej wiedzy, przekonań, myśli, poglądów, przeżyć. Zanim dziecko zacznie opowiadać, poznaje schematy stałych zdarzeń. Te empiryczne generalizacje stereotypowych zdarzeń to skrypty (np. jedzenie w restauracji). Skrypt ma strukturę złożoną, w której da się wyróżnić takie elementy, jak: sekwencja zdarzeń czy czynności, uczestnicy zdarzeń, typowe obiekty, warunki uruchamiające scenariusz i rezultaty” (Kielar-Turska 2018: 76).

Diagnozowanie logopedyczne ma na celu ocenę trzech typów zachowań językowych: słownictwa<sup>8</sup>, struktury pojęć<sup>9</sup> i schematów narracyjnych w postaci opisu oraz opowiadania. Pozyskane wypowiedzi stanowią informację na temat reprezentacji wiedzy w umyśle osoby badanej. Pozwalają orzec, czy dziecko/osoba dorosła postrzega rzeczywistość w sposób subiektywny czy uspołeczniony. Skrypty nabywane są bowiem w toku uczenia się; zawierają wiedzę o świecie przedmiotów i o świecie ludzi. Tworzone są w określonym środowisku społeczno-kulturowym i noszą jego ślady (por. Kielar-Turska 2018: 76).

## Bibliografia

- Arendt H., 1979, *Filozofia i metafora*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 5 (47), s. 167–187.
- Ajukiewicz K., 1985, *Język i poznanie*, t. 1: *Wybór pism z lat 1920–1939*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Białecka-Pikul M., 2002, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bobryk J., 1996, *Akty świadomości i procesy poznawcze*, Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum.
- Bokus B., 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce: Wydawnictwo Energiea.
- Boniecka B., 1999, *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Borowiec H., 2014, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bruner J., 1990, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 4, s. 3–17.
- Chomsky N., 1977, oryg. 1959, *Recenzja z Verbal Behavior B.F. Skinnera*, tłum. T. Hołówka [w:] *Lingwistyka a filozofia*, red. B. Stanosz, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 23–81.

<sup>8</sup> Zasób leksykalny jednostki jest indeksem jej wiedzy o świecie (por. Grabias 2019: 313).

<sup>9</sup> Kiedy semantykę potraktujemy nie tylko jako sposób rozumienia słów, ale też jako próbę opisu człowieka będącego „interpretatorem świata”, opisu rozmaitych, czasami bardzo rozbieżnych sposobów kategoryzowania i wartościowania (por. Tokarski 2013: 13), wówczas sprawność semantyczna dzieci może być bardzo pomocna w ocenie możliwości umysłowych jednostki.

- Edelman G.M., 1998, *Przenikliwe powietrze, jasny płomień. O materii umysłu*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Filar D., 2013, *Narracyjne aspekty językowego obrazu świata. Interpretacja marzenia we współczesnej polszczyźnie*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Głowiński M., 1973, *Gry powieściowe. Szkice z teorii i historii form narracyjnych*, Warszawa: PWN.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, wyd. I, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias S., 2007, *Wstęp*, [w:] *Logopedyczny Test Przesiewowy dla Dzieci w Wieku Szkolnym*, red. S. Grabias, Z.M. Kurkowski, T. Woźniak, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, Polskie Towarzystwo Logopedyczne, s. 5–11.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 15–71.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jęczeń U., 2017, *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jęczeń U., 2021, *Definicja kognitywna jako narracja. Sprawności narracyjne w diagnozie logopedycznej oligofazji*, [w:] *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej*, red. A. Maciejewska, Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, s. 93–112.
- Kamiński S., 1989, *Typy ludzkiej wiedzy*, [w:] *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*, red. T. Szubka, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 13–32.
- Kielar-Turska M., 1992, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kielar-Turska M., 2000, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia dziecka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 83–129.
- Kielar-Turska M., 2001, *Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcja i obszary aktualnych badań*, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa – Teoria – Praktyka*, red. S. Grabias, t. 1, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 60–83.
- Kielar-Turska M., 2018, *Refleksja nad istotą narracji w kontekście badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka*, „Horyzonty Wychowania”, 17 (42), s. 71–84. doi: 10.17399/HW.2018.174205.
- Kurcz I., 1992, *Teorie reprezentacji umysłowej procesów kategoryzacji*, [w:] *Akty semiotyczne, ich wytwory i mechanizmy*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, Seria: „Znak – Język – Rzeczywistość. Polskie Towarzystwo Semiotyczne”, Warszawa: Zakład Semiotyki Logicznej Uniwersytetu Warszawskiego, s. 162–178.
- Krzyszowski T., 1997, *Angels and Devils in Heli. Elements of Axiology in Semantics*, Warszawa: Wydawnictwo Energeia.
- Langacker R., 1995, *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*, red. H. Kardela, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Mandler J.M., & Goodman M.S., 1982, *On the Psychological Validity of Story Structure*, „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior”, 21 (5), s. 507–523, [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(82\)90746-0](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(82)90746-0)
- Matczak A., 1998, *Rozwój mowy*, [w:] *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli*, red. Z. Włodarski, A. Matczak, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 166–208.
- Minsky M., 1980, *A Framework for Representing Knowledge*, [w:] *Frame Conceptions and Text Understanding*, red. D. Metzging, Berlin–New York: Mouton de Gruyter, s. 1–25.

- Musatti T., 1987, *Reprezentacja poznawcza i komunikowanie się dzieci w drugim roku życia*, tłum. Z. Roman, [w:] *Wiedza a język, t. 2: Język dziecka*, red. I. Kurcz, G.V. Shugar, B. Bokus, Wrocław: Ossolineum, s. 125–153.
- Najder K., 1989, *Reprezentacje i ich reprezentacje. Analiza współczesnych koncepcji reprezentacji poznawczych*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Najder K., 1993, *Reprezentacja poznawcza we współczesnej psychologii*, [w:] *Psychologia a semiotyka. Pojęcia i zagadnienia*, Seria: „Znak – Język – Rzeczywistość”, Warszawa: Polskie Towarzystwo Semiotyczne, s. 142–150.
- Nelson K., 1974, *Concept, Word and Sentence: Interrelation in Acquisition and Development*, „Psychological Review”, 81, s. 267–285.
- Nelson K., 1981, *Social Cognition in a Script Framework*, [w:] *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures*, eds. J.H. Flavell & L. Ross, New York: Cambridge University Press, s. 97–118.
- Piaget J., 1966, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piekarczyk D., 2016, *Schematy poznawcze – między konwencją a kreacją*, [w:] *Konwencja i kreacja w języku, literaturze i narracji historycznej*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 61–76.
- Rumelhart D.E., Norman D.A., 1975, *Explorations in Cognition*, San Francisco: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart D.E., Ortony A., 1976, *The Representation of Knowledge in Memory*, University of California, San Diego: University of California.
- Skubalanka T., 2001, *Concretum i abstractum w opisie języka*, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa – Teoria – Praktyka*, red. S. Grabias, t. 1, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 84–95.
- Schank R.C., Abelson R., 1977, *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stemplewska K., 1997, *Rozwój reprezentacji*, [w:] *Psychologia i poznanie*, red. M. Tyszka, T. Tyszka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 61–76.
- Świat dziecięcych znaczeń, 2004, red. D. Klus-Stańska, (red.), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Tokarski R., 2013, *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Trzebiński J., 2002a, *Wstęp*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 14–16.
- Trzebiński J., 2002b, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 17–42.
- Wyrwas K., 2012, *Dlaczego opowiadanie w rozmowie potocznej to nie monolog?*, [w:] *Język a Kultura, t. 23: Akty i gatunki mowy w perspektywie kulturowej*, red. A. Burzyńska-Kamieniecka, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 451–460.
- Wyrwas K., 2014, *Opowiadania potoczne w świetle genologii lingwistycznej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zdybel D., 1999, *Szkoła Montessori jako kontekst rozwoju kompetencji komunikacyjnej uczniów 7–8-letnich*, nieopublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. Z. Cackowskiej.
- Żegleń U., 2003, *Filozofia umysłu. Dyskusja z naturalistycznymi koncepcjami umysłu*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.