

Urszula Jęczeń* 

Przyczyny niepowodzeń w tworzeniu wypowiedzi narracyjnych w grupie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim¹

Causes of Failure to Produce Narrative Utterances in the Group of Children with Mild Intellectual Disability

Słowa kluczowe: narracja, niepełnosprawność intelektualna, narracja w perspektywie rozwojowej, narracja w diagnozie logopedycznej, przyczyny niepowodzeń w tworzeniu wypowiedzi

Keywords: narrative, intellectual disability, narrative from the developmental perspective, narrative in logopedic diagnosis, causes of failures in producing utterances

Streszczenie

W artykule poruszona została problematyka narracji w perspektywie rozwojowej oraz w badaniach logopedycznych. Podjęto próbę przybliżenia przyczyny niepowodzeń narracyjnych w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Punktem wyjścia jest przyjęcie założenia, że sytuacja osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako twórcy wypowiedzi jest wyjątkowa. Zachowania językowe dokonują się w odmiennych warunkach, które najogólniej możemy nakreślić jako fragmentaryczną wiedzę o rzeczywistości, ograniczenia związane ze zrozumieniem zjawisk oraz docieranie do nich poprzez zmysły (zaburzenia percepcji). Dzieci z tej grupy nie tylko w sposób wolniejszy przyswajają sobie wiedzę o otaczającej rzeczywistości, ale czynią to w sposób fragmentaryczny.

* Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Filologiczny, Katedra Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, ul. Sowińskiego 17, 20–040 Lublin, e-mail: urszula.jeczen@mail.umcs.pl, <https://orcid.org/0000-0002-4523-7322>

¹ W przygotowaniu artykułu wykorzystano niewielkie fragmenty publikowanych wcześniej opracowań: Jęczeń 2019; 2021.

Abstract

The paper discusses the problems of narrative from the developmental perspective and in logopedic examinations. It attempts to closely examine the causes of failures to produce narrative utterances in the group of people with mild intellectual disability. The starting point is the adopted assumption that the situation of an intellectually disabled person as an utterance producers is “exceptional”. Their linguistic behaviors take place in different conditions that can be outlined in most general terms as: fragmentary knowledge of reality, limitations connected with understanding phenomena and perceiving them through senses (perception disorders). Children in this group not only acquire the knowledge of the surrounding reality more slowly but do so in a fragmentary way.

Zdolność do opowiadania tkwi głęboko w każdym z nas i potrzebuje jedynie zapalnika w postaci pewnego wydarzenia, które zaktywizuje twórcę, jaki jest w nas.

Wykład Doris Lesing, przygotowany na uroczystość wręczenia jej Nagrody Nobla w dziedzinie literatury w 2007 r. [za: Kielar-Turska, 2018, s. 71]

Wprowadzenie

Narracja jako przedmiot analiz fascynuje badaczy wielu nauk, a „[...] przy próbach definiowania okazuje się pojęciem homogenicznym” [Domagała, 2015, s. 107]. Dzieje się tak dlatego, że tradycja badań nad narracją jest bardzo długa, w refleksji teoretycznej dominowały zaś założenia wielu dyscyplin naukowych, takich jak: językoznawstwo, psychologia, socjologia, filozofia, politologia, psychiatria, psychoanaliza itd. Jak wskazuje Katarzyna Rosner [2003, s. 13], pojęcie narracji zostało wypracowane w badaniach literaturoznawczych, od teoretyków literatury zaczerpnęli je filozofowie, kognitywiści, psychoanalizy, psychologowie i teoretycy historii. Ze względu na obfitość ujęć, perspektyw i wielość badań trudno mówić o jednej, nawet szerokiej teorii. Jak pisze Piotr Kulas [2014, s. 112]: „[...] byłoby dobrze, żeby »narracja« spełniała kryteria dobrego pojęcia, które winno być rzetelne, trafne i użyteczne, a zatem między innymi nieredundantne i homonimiczne z innymi terminami”.

„Narratologia stała się nie tyle osobną, interdyscyplinarną perspektywą badawczą, ile niemal swoistą (sub)dyscypliną humanistyki” [Kulas, 2014, s. 112]. „Narracja jest wszechobecna” jak pisze Mieke Bal [2012, s. 227]. Zdaniem badaczki nie wszystko „jest” narracją, ale w zasadzie wszystko w kulturze ma narracyjny aspekt lub przynajmniej mogłoby być odbierane czy interpretowane narracyjnie. Podobnie Dorota Filar mówi o narracyjności, która jest jedną z naturalnych form, w jakich ujmujemy świat [Filar, 2013]. Z nieco innej perspektywy postrzega narrację Barbara Hardy, która jako pierwsza

uznała, że „[...] narracja jest prymarnie strukturą rozumienia, a nie strukturą tekstu” [za: Rosner, 2003, 13]. Katarzyna Rosner określa narrację jako „[...] strukturę ludzkiego poznania czy rozumienia; jej podstawową funkcją nie jest tworzenie narracji kulturowych, lecz ujmowanie naszego własnego życia oraz rozwijających się w czasie procesów i zdarzeń zachodzących w świecie w całościowe struktury sensu” [Rosner, 2003, s. 12].

Ujęcie narracji jako struktury i umiejętności poznawczej jest interesujące i pożądane z punktu widzenia diagnozy i terapii logopedycznej. Jerome Bruner, traktując narrację właśnie jako strukturę poznania, pisze: „[...] ostatecznie to ukształtowane przez kulturę kognitywne i lingwistyczne procesy, determinujące tworzoną przez nas samych narrację o własnym życiu, tworzą strukturę doświadczenia percepcji, które organizuje naszą pamięć, dzieli ją na fragmenty, a tym samym tworzy »wydarzenia indywidualnego życia«” [Bruner, 1987, za: Ulatowska, 2011, s. 76].

Studia nad narracją są niezwykle rozbudowane [por. Jęczeń, 2021, s. 93–112]. Chcąc uniknąć przywoływania licznych stanowisk badawczych, w niniejszym opracowaniu chciałabym nakreślić i połączyć ze sobą dwie perspektywy oglądu opisywanego pojęcia – rozwojową i logopedyczną w kontekście zachowań językowych² w niepełnosprawności intelektualnej (NI).

Badania nad narracją w perspektywie rozwojowej

Wiedza prowadząca do umiejętności budowania zdań gramatycznie poprawnych decyduje o posiadanej „kompetencji językowej”, natomiast budowanie wypowiedzi wymaga opanowania „kompetencji komunikacyjnej” [por. Grabias, 2019b, s. 295]. Kompetencja komunikacyjna umożliwia realizowanie zachowań językowych w postaci form dialogowych oraz narracyjnych – opisów i opowiadań. Jak pisze Maria Kielar-Turska [2000, s. 110], część kompetencji komunikacyjnej stanowi kompetencja narracyjna. Według Agnieszki Wątołek badania kompetencji narracyjnej dzieci na gruncie psychologii, językoznawstwa i logopedii stały się możliwe dzięki czterem koncepcjom metodologicznym: Marii Kielar-Turskiej [1989], Barbary Bokus [1991], Magdaleny Smoczyńskiej [1991] i Marii Przetacznik-Gierowskiej [1994]³.

Zdaniem wielu autorów rozumienie i tworzenie opowiadań uzależnione jest nie tyle od wiedzy dziecka o rzeczywistości, ile od wiedzy o kontaktach międzyludzkich, oczekiwaniach ludzi, ich celach i wartościach, które motywują do działania [Kielar-Turska, 2000, s. 108].

² Zgodnie z propozycją Stanisława Grabiasa [1994] przyjmuję, że zachowaniem językowym jest każdy akt użycia języka/każde działanie językowe.

³ Szczegółowe omówienie powyższych koncepcji odnaleźć można w pracy Agnieszki Wątołek [2014].

W swoich rozważaniach Maria Kielar-Turska [2018, s. 71–84] mówi o dwóch sposobach postrzegania narracji – jako formy rozumienia rzeczywistości oraz jako efektu ekspresji werbalnej, a więc wytworu, którym jest tekst.

Wśród polskich badaczy szeroko opisywane były różne aspekty kompetencji narracyjnej u dzieci. Dzieci zaczynają opowiadać znacznie wcześniej, nim przyswoją sobie język, używając pozawerbalnych środków, takich jak miny, gesty, spojrzenia. Dostępnymi środkami informują o swoich doznaniach i przeżyciach. W momencie opanowania pierwszych słów ich możliwości narracyjne się zwiększają. Istotną rolę w rozwoju umiejętności narracyjnych odgrywa rozwój procesów poznawczych. Z chwilą opanowania symbolicznej funkcji języka (około drugiego roku życia) dzieci zyskują zdolność do przypominania sobie przedmiotów i sytuacji za pośrednictwem symboli i znaków, powoli wykształca się u nich zatem umiejętność opowiadania o zdarzeniach przeszłych i przyszłych. Natomiast w miarę przechodzenia od myślenia konkretno-ruchowego, związanego z działaniem oraz określoną sytuacją, do myślenia konkretno-wyobrażeniowego dzieci coraz sprawniej posługują się obrazami umysłowymi rzeczy i zjawisk. Kształt dziecięcych wypowiedzi zależy od stopnia opanowania języka, czyli od bogactwa słownika, poznania funkcji wyrazów i reguł stosowania ich w wypowiedzi. Początki narracji jako formy rozumienia rzeczywistości kształtują się w rozwoju pod koniec okresu przedszkolnego, dzieci opanowują wówczas także reguły kontekstowe, uczą się dobierać określenia stosownie do sytuacji [Kielar-Turska, 1989].

W ujęciu Marii Kielar-Turskiej:

[...] na początku średniego dzieciństwa⁴ wiedza o narracji ma formę ukrytą; dziecko potrafi rozpoznać wypowiedź będącą opowiadaniem i odróżnić ją od innych form wypowiedzi, ale nie potrafi podać kryteriów, jakimi się kieruje. Dla dziecka opowiadaniem są teksty zbudowane na schemacie bajki: bohater działa, pokonuje przeszkody, aby osiągnąć cel. Zdarzenia powinny być ułożone w porządku czasowym (po kolei). Pod koniec omawianego okresu wiedza o narracji jest już w pewnym stopniu uświadamiana przez dzieci i werbalizowana. Przejawem tych osiągnięć jest argumentacja dziecięca wskazująca na powiązanie zdarzeń w opowiadaniu. Warto zauważyć, że między trzecim a siódmym rokiem życia zachodzi proces ćwiczenia, doskonalenia w zakresie rozpoznawania narracji. Niebagatelną rolę w tym względzie odgrywa zapoznanie się dziecka z różnymi tekstami literackimi, mającymi w większości formę opowiadania. Prawdopodobnie około siódmego roku życia dziecko dochodzi do behawioralnego mistrzostwa w rozpoznawaniu formy wypowiedzi narracyjnej [Kielar-Turska, 2018, s. 74].

Na szczególną uwagę zasługuje łączenie rozwoju sprawności narracyjnych z rozwojem myślenia oraz nabywaniem pojęć [Kielar-Turska, 2000, s. 109].

⁴ Okres średniego dzieciństwa, zwany także wiekiem przedszkolnym, trwa od czwartego do szóstego roku życia.

W opracowaniach psychologicznych czytamy, iż wraz ze zmianami właściwości procesów psychicznych doskonalą się umiejętności konwersacji. Dzieci zaczynają uwzględniać punkt widzenia odbiorcy, a ich wypowiedzi egocentryczne (echolalie, monologowanie) są zastępowane społecznymi zwrotami językowymi w postaci próśb, pytań i zaprzeczeń. Dzieci uczą się słuchać i analizować słowa swojego interlokutora [por. Cywińska, 2016]. Ich wypowiedzi zależą od współrozmówcy, w kontaktach z rówieśnikami zabierają głos częściej, a ich teksty są dłuższe i bardziej zróżnicowane gramatycznie niż w kontaktach z dorosłymi⁵.

Jak wskazują Grace W. Shugar i Barbara Bokus [1988], rozwój umiejętności tworzenia i rozumienia opowiadań przypada na okres pomiędzy drugim a dziesiątym rokiem życia. To właśnie w tym czasie „[...] zawartość treściowa opowiadań dzieci zmienia się i rozrasta” [Shugar, Bokus, 1988, s. 21]. Proces ten doskonalą się pod wpływem rosnących doświadczeń, w wyniku nabywania zdolności sekwencyjnego porządkowania informacji oraz wraz z rosnącymi kompetencjami leksykalnymi i składniowymi dzieci. Zdolności konwersacyjne i narracyjne rozwijają się w kolejnych etapach życia dziecka w wieku szkolnym, o czym pisze Józef Porayski-Pomsta [2009, s. 7–31].

Badania nad narracją na gruncie logopedii

Stanisław Grabias, nawiązując do koncepcji Barbary Bokus [1991], podkreśla fakt, że narracja jest „[...] najtrudniejszą formą ludzkiej aktywności” [Grabias, 2012, s. 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 [Grabias, 2012, s. 15–71; 2015, s. 13–35]. Z punktu widzenia oceny sprawności narracyjnych w różnych jednostkach patologii mowy zasadniczą rolę w logopedii odegrały i nadal odgrywają: 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, s. 15–71]⁶.

5 Literatura polska oraz obca dotycząca rozwoju kompetencji narracyjnej oraz funkcji pytań w rozmowie jest niezwykle obszerna. Na uwagę zasługują prace: Stefana Szumana [1939], Donny Jean Uniker-Sebeok [1979], Grace Wales Shugar [1982], Marii Ligezy [1982; 2019, s. 360–399], Grace Wales Shugar i Barbary Bokus [1988], Marii Kielar-Turskiej [1989], Barbary Bonieckiej [2010], Justyny Wojciechowskiej [2020, s. 11–22], Ewy Bielendy-Mazur [2021, s. 175–185].

6 Badania nad narracją są prowadzone na gruncie logopedii w odniesieniu do różnych zaburzeń językowych. Przede wszystkim dotyczą opowiadania i opisu. Pokazuje to bogata literatura przedmiotu [np. Borkowska, 1998; Domagała, 2001; 2015; Woźniak, 2005; Kozera-Wierchoś, 2015; Ciszewska-Psujek, 2020; Maciejewska, 2021].

Celem artykułu nie jest prezentowanie teorii narracji na gruncie logopedii ani stanu badań, gdyż literatura podejmująca problematykę narracji jest niezwykle bogata. Wielość definicji pojęcia wydaje się nakazywać dokonanie arbitralnego wyboru kilku najistotniejszych stanowisk. Moim zamiarem jest zwrócenie uwagi na tych badaczy, którzy swoim ujęciem problematyki przyczynili się do lepszego zrozumienia tego pojęcia w logopedii, umożliwiając tym samym bardziej świadome posługiwanie się nim przez logopedów praktyków. Ponadto celem opracowania jest próba zasygnalizowania przyczyn niskiego poziomu kompetencji narracyjnej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W diagnozie logopedycznej teksty narracyjne pozyskiwane są od dzieci najczęściej poprzez rozmowę (dialog)⁷.

Rozmowa, której naturalnym składnikiem są dłuższe lub krótsze opowiadania, prowadzona z osobą niepełnosprawną (dzieckiem niepełnosprawnym) intelektualnie przybiera postać spontanicznego dialogu, choć z racji zadawanych pytań oraz asymetrii wiedzy pomiędzy nadawcą a odbiorcą niektóre jej fragmenty mają kształt rozmowy kierowanej. Niekiedy logopeda jest zmuszony powtórzyć pytania w kilku wersjach. Często po udzieleniu każdej odpowiedzi, bez względu na to, czy była ona poprawna, czy nie, pacjent jest proszony o podanie uzasadnienia.

Prowadzenie rozmowy „twarzą w twarz” przyczynia się do powstania pełniejszych konceptualizacji pojęć oraz zapewnia spójność opowiadania (porządek syntaktyczny) bądź opisu (odpowiednią organizację leksyki). Zdaniem Anety Załazińskiej [2006, s. 18] „język działa” tylko podczas rozmowy, a to, co dzieje się w trakcie rozmowy z dzieckiem, u którego zdiagnozowano niepełnosprawność intelektualną, jest wciąż „negocjowane i kreowane” [Wittgenstein, 1972, s. 20]. Zaletą rozmowy jest fakt, że „[...] każda odpowiedź budzi nowe wątpliwości, [...] rodzi nowe pytania, wskazuje nowe tropy, którymi warto podążać myślą – skazuje więc człowieka, który pragnie (z)rozumieć, na bezustanne poszukiwanie i odsłanianie nowych sensów” [Tischner, 2004, s. 2007]. Ponadto każde kolejne pytanie ma źródło w wiedzy już posiadanej, ponieważ „[...] nie jest tak, że kto wie, nie pyta. Jest odwrotnie – kto wie, pyta, ponieważ właśnie w pytaniu żyje nasza wiedza, nasze rozumienie rzeczywistości” [Ostrowska, 2000, s. 56].

Logopedia, podobnie jak inne dyscypliny wiedzy, podejmuje badania nad narracją przede wszystkim ze względu na specyfikę zaburzeń komunikacji językowej w poszczególnych jednostkach patologii mowy. Jak pisze Aneta Domagała [2015, s. 108]: ze względu na „[...] potrzebę wypracowania sposobów oceny sprawności narracyjnych, możliwych do wyzyskania w praktyce, aplikowania w diagnozie logopedycznej” logopedia sięgnęła do narracji. Kompetencja narracyjna pozwala ocenić wiedzę zawartą w umyśle osoby badanej. W wielu podejściach badawczych narracja jest „[...] formą poznawczego reprezentowania rzeczywistości [...], jest jednocześnie sposobem

⁷ W artykule nie dokonuję rozróżnienia między dialogiem a rozmową. Na temat kompetencji narracyjnej dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w zakresie tekstów pisanych, np. Katarzyna Kaczorowska-Bray [2017]; Jacek Błeszyński [2013].

i formą rozumienia rzeczywistości” [Trzebiński, 2002b, s. 14]⁸. Na gruncie logopedii narracyjne formy wypowiedzi mają zwykle postać opowiadania bądź opisu i to one brane są pod uwagę w ocenie umiejętności narracyjnych badanych osób⁹. W języku – zarówno naukowym, jak i potocznym – rzeczowniki *opowiadanie* i *narracja* są używane zamiennie [por. Wyrwas, 2014, s. 19]. W dalszej części artykułu również będę używała tych terminów wymiennie, mając na uwadze przede wszystkim narracje budowane przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Tego typu zachowania językowe – narracje potoczne – powstają zwykle w wyniku interakcji badany–logopeda i przybierają formy wypowiedzi narracyjnej będącej częścią dialogu [Warchała, 1993] lub narracji spontanicznych, realizowanych w kontakcie indywidualnym [Lubaś, 1979]. W logopedii, podobnie jak w językoznawstwie oraz psychologii, „[...] wypowiedź rodzi zainteresowanie jako proces i jako wytwór” [Domagała, 2015, s. 113].

W logopedycznej sytuacji diagnostycznej przedmiotem obserwacji są najczęściej ustne wypowiedzi narracyjne – narracja mówiona/naturalna/potoczna lub opowiadanie ustne (w zależności od metodologii opisu). Są to zwykle opowiadania zawierające się w dialogach, odtwarzanie historyjki obrazkowej, relacjonowanie bajki (przez dzieci) lub filmu (przez dorosłych użytkowników języka). Ze względu na specyfikę badań nad narracją w kontekście procesów poznawczych osoby oraz stopnia opanowania języka ważne wydaje się również stanowisko wypracowane przez antropologa Jana Kordysa, którego zdaniem opowiadanie jest „[...] równocześnie aktywnością lingwistyczną i poznawczą” [Kordys, 2001, s. 129]. W ujęciu językoznawcy i logopedy Tomasza Woźniaka narracja jest determinowana przez biologiczną konstrukcję narratora, jest „[...] sposobem rozumienia świata przez ludzi” [Woźniak, 2005, s. 29].

Sprawność narracyjna stanowi jeden z ostatnich etapów rozwoju mowy i myślenia dziecka. Poprzedzający okres wyrazu, zdania i swoistej mowy dziecięcej w rezultacie prowadzi do nabycia narracji [Szurek, Zmuda, 2020, s. 65–66].

8 Koncepcja Jerzego Trzebińskiego wydaje się mieć szczególne znaczenie dla badań prowadzonych z punktu widzenia językoznawstwa i logopedii. W tym ujęciu schematy narracyjne można rozumieć jako mentalną bazę, z której korzystamy, tworząc narracje. Narracja jest tu rozumiana w szczególności sposób. Skupia się wokół bohatera, który dąży do obranego celu. Bardzo istotne są tu jego wartości, założenia, intencje i plany, co czyni tak pojmowaną narrację antropocentryczną procedurą interpretowania świata [por. Filar, 2013].

9 Inspiracją do badań nad opowiadaniem potocznymi stała się publikacja amerykańskich socjolingwistów Williama Labova i Joshuy Waletzky’ego [1967, s. 12–44]. Na gruncie polskim analiza opowiadań tworzonych w języku potocznym znalazła swoje miejsce w pracach Jacka Warchali [1991; 1993, s. 22–32], który traktuje opowiadanie w dialogach jako rodzaj monologowych reakcji rozwinięcia, a potoczne narracje (mininarracje) definiuje jako wypowiedzi narracyjne wchodzące w skład dialogu. Z kolei Urszula Żydek-Bednarczuk [1994], analizując strukturę rozmowy potocznej, opowiadaniem nazywa narracyjne rozwinięcie tematu. Szczególne miejsce w analizie wypowiedzi narracyjnych na gruncie lingwistyki zajmuje koncepcja opisu i jego struktury, wypracowana przez Bożenę Witosz [1997].

Określona złożoność, a także sposób, w jaki narracja organizuje wiedzę, świadczą o intelektualnych możliwościach człowieka. Narracja jest więc źródłem ukazującym sposób postrzegania przez osobę wrażeń zmysłowych, które znajdują odzwierciedlenie w budowanym tekście. Co więcej, pozwala stwierdzić, czy jednostka w sposób logiczny, czy też nie, porządkuje wydarzenia i potrafi ułożyć zjawiska w strukturalną całość [por. Grabias, 2019a, s. 75].

Na gruncie logopedii narracja może być wykorzystywana w różnoraki sposób. Podstawową wartością dla logopedy jest fakt, iż pozwala ona analizować jednocześnie przebieg dwóch podstawowych procesów – językowego i myślowego. Ponadto umożliwia opis i analizę narracji, a także całościową ocenę procesu w odniesieniu do interakcji między osobą mówiącą a słuchaczem. Dzięki realizacji intencji narracja stanowi dla logopedy źródło informacji o dziecku [Szurek, Zmuda, 2020, s. 67].

O sprawnościach narracyjnych w grupie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Umiejętności narracyjne dzieci z diagnozą lekkiego stopnia niepełnosprawności (LNI) były prowadzone na gruncie polskim między innymi przez Józefę Bałachowicz [1995] w grupie uczniów z klas II–IV szkoły specjalnej (NI = 75, WZ: 6–13 lat, IQ: 52–72) oraz sześć-, siedmioletnich dzieci w wieku przedszkolnym, które stanowiły grupę kontrolną. Badania pokazały, iż dzieci z LNI w sytuacji zadaniowej, podczas wspólnego oglądania obrazka z osobą dorosłą, w mniej dokładny sposób prezentowały jego treść w porównaniu z tym, kiedy oglądały go same. Zdecydowanie bardziej rozbudowane wypowiedzi powstawały w trakcie samodzielnego oglądu obrazków.

Umiejętnościami uczniów z LNI w zakresie wypowiedzi na temat obrazka oraz historyjki obrazkowej zajmowała się również Alicja Rakowska [2003]. Doszła ona do następujących wniosków: dzieci rozpoznają osoby i obiekty, nazywają czynności określonych osób lub zwierząt, ale nie potrafią utworzyć ciągu zdarzeń; rozpoznają bohatera, ale nie rozumieją, w jakiej sytuacji on się znajduje; dostrzegają przyczyny i skutki zdarzeń, jednak nie potrafią ich wyjaśnić [Rakowska, 2003, s. 128].

Z kolei Halina Nadolska [1995] omówiła budowę składniową wypowiedzi pisemnych uczniów z LNI oraz aspekty treściowe wypowiedzi, takie jak: obecność związków czasowych i przyczynowo-skutkowych, dynamiczność relacji, barwność przekazu, wyrażanie stanów emocjonalnych, wartościowanie, oryginalność tematu i respektowanie cech gatunkowych opowiadania. Z jej badań wynika, że uczniowie klasy VI z LNI oraz klasy IV bez obciążeń prezentują niski poziom kompetencji narracyjnej. Jednak tego typu konkluzja wypływa najprawdopodobniej z przyjętego przez badaczkę założenia metodologicznego, w myśl którego uczniowie mieli zbudować opowiadania zgodnie z wymaganiami zawartymi w podstawie programowej. Ocena powstałych

opowiadań wynikała zatem z norm dydaktycznych, a nie z norm rozwojowych [por. Wątopek, 2014, s. 73].

W opinii Anety Domagały [2001, s. 133–148], która dokonała oceny opisu na podstawie wypowiedzi dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, osoba posługująca się opisem powinna przejawiać zdolność zarządzania przestrzenią, co z reguły przysparza dużo więcej trudności niż charakterystyczna dla opowiadania umiejętność związana z zachowaniem następstwa czasu. Obok przestrzenności, stanowiącej jeden z trzech głównych filarów opisu, istnieją dwie inne procedury budujące sprawność narracyjną: atemporalność oraz prezentatywność. Generalizacja w opisie polega na stosowaniu struktur porządkujących i wprowadzających do opisywanych treści. Prezentatywność pozwala zaś informować adresata o przedstawionym zdarzeniu i elementach składających się na nie, zgodnie z wiedzą i doświadczeniem opisującego [Grabias, 2021, s. 27]. Oprócz wymienionych składowych opisu Aneta Domagała wyróżnia dodatkowo atemporalność, która dotyczy zachowania terażniejszości jako czasu należnego opisowi [Domagała, 2001, s. 142].

Agnieszka Wątopek [2014] opisała umiejętności opanowania pojęć, umiejętności gramatyczne i narracyjne w grupie dzieci z LNI w wieku 8 i 10 lat. W wyniku starannego dobrania narzędzi diagnostycznych do projektu badawczego, który obejmował trzy grupy badanych dzieci (z podziałem na podgrupy wiekowe), oraz zastosowania wyjątkowego i niezwykle trafnego paradygmatu porównawczego (porównanie danej grupy klinicznej z dwiema grupami kontrolnymi – jedną dobraną ze względu na wiek umysłowy, a drugą ze względu na wiek życia) doszła do bardzo ciekawych wniosków. Zdaniem autorki „[...] po 4. roku życia następuje usztywnienie przechowywanych w pamięci schematów językowych, które determinują przyrost słownictwa. Jeśli z powodu niedoboru doświadczeń sensoryczno-motorycznych maluchowi nie uda się w odpowiednim czasie nabyć podstawowego repertuaru takich schematów, to zmniejsza się jego gotowość do zapamiętywania nowych słów i spada ogólna aktywność werbalna. W efekcie dysonans pomiędzy zasobem leksykalnym dzieci z LNI oraz ich rówieśników w normie klinicznej wraz z upływem lat rośnie, zamiast maleć” [Wątopek, 2014, s. 213].

Niektóre przyczyny niepowodzeń narracyjnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Sytuacja osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako twórcy wypowiedzi jest wyjątkowa. Wypowiedzi tworzone są w odmiennych warunkach, które najogólniej możemy nakreślić jako: fragmentaryczna wiedza o rzeczywistości, ograniczenia związane z rozumieniem zjawisk oraz docieraniem do nich poprzez zmysły (zaburzenia percepcji). Są to podstawowe przyczyny, które prowadzą do powstania narracji zaburzonych w sposób jakościowy i ilościowy. Przyczyny te w niekwestionowany

sposób wpływają na umiejętności w zakresie budowania wypowiedzi narracyjnych przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

Poziom rozwoju procesów poznawczych, zarówno tych najbardziej złożonych: mowy i myślenia, jak i tych podstawowych: funkcji percepcyjno-motorycznych, pamięci i uwagi, jest znacząco niższy u osób o obniżonej sprawności umysłowej niż u osób zdrowych. Dzieci niepełnosprawne intelektualnie mają trudności w przekazywaniu swoich myśli za pomocą słów, a ubogi zasób słownictwa pozwala im porozumiewać się z najbliższym otoczeniem jedynie w zakresie podstawowych spraw życia codziennego. Opisane braki z pewnością wpływają na sposób porządkowania wiedzy oraz budowanie wypowiedzi narracyjnej w postaci opisu i opowiadania.

Język w ontogenezie tworzy się i rozwija na wielu płaszczyznach. Rozwój mowy przebiega w sposób sekwencyjny w określonych granicach życia, z uwzględnieniem różnic indywidualnych i w odniesieniu do możliwości psychofizycznych dzieci. Rozwój ten odbywa się na początku w sferze odbiorczej, w dalszej kolejności w sferze nadawczej [por. Łuczyński, 2019, s. 171]. W grupie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną opóźnienie w rozwoju mowy i języka jest obligatoryjne zarówno na płaszczyźnie fonetyczno-fonologicznej, morfologicznej, jak i składniowej. Dzieciom w normie intelektualnej pomaga w tych procesach najprawdopodobniej wrodzony system opanowania języka (*language acquisition device* – LAD, w którym umiejscowiona jest tzw. gramatyka uniwersalna), natomiast w przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i ten proces nabywania kompetencji językowej jest zaburzony. Aby w prawidłowy sposób budować wypowiedzi narracyjne, w drugim i trzecim roku życia dziecko powinno osiąść tzw. kompetencję gramatyczną, a później ją odpowiednio doskonalić. Przebieg rozwoju mowy dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest opóźniony i zaburzony, nie osiągają one zatem tego stadium w odpowiednim czasie i stopniu, nie są więc w stanie posługiwać się skomplikowanymi konstrukcjami gramatycznymi przy budowaniu wypowiedzi narracyjnych. Ponadto tworzenie narracji wymaga odpowiednio rozbudowanego zasobu leksykalnego, obecności w słowniku czynnym pojęć nadrzędnych, abstrakcyjnych oraz określających relacje czasowo-przestrzenne. Wypowiedzi opisywanej grupy dzieci mają zaś styl nominalny (z przewagą rzeczowników nad czasownikami), a stosowane przez nie słownictwo ma często inny zakres znaczeniowy niż słownikowy – niewielka liczba słów tworzących zasób leksykalny służy dziecku w wielu sytuacjach komunikacyjnych [por. Kaczorowska-Bray, 2017, s. 137]. Trudności w budowaniu form narracyjnych wynikają również z nadmiernej „przerzutności” zainteresowań dziecka i braku odpowiedniej segregacji danych [Kaczorowska-Bray, 2017, s. 145]. Dzieci z niepełnosprawnością umysłową „[...] odbierają przede wszystkim ruch, dynamikę, jaskrawość zdarzeń (dźwięk i barwę)” [Obuchowska, 1995, s. 224].

Według Hanny Arendt [1991, s. 84]: „[...] myślenie, choć zawsze dokonuje się w słowach, nie wymaga słuchaczy”. Aby myśli mogły zaistnieć w umyśle słuchaczy, niezbędny jest język [Arendt, 1991, s. 84]. Wypowiedzi językowe dzieci z LNI

są zaś często chaotyczne i zestawiane ze sobą na zasadzie luźnego dołączania kolejnych ogniów. Nie hierarchizują one zdarzeń, o których opowiadają, często powracają do treści już opowiedzianych, a pomijają zagadnienia istotne [Kaczorowska-Bray, 2017, s. 56].

Zgodnie ze stanowiskiem współczesnej psychologii i pedagogiki specjalnej rozwój aktywności poznawczej każdego dziecka jest zjawiskiem społecznym, gdyż zachodzi dzięki wzajemnym interakcjom dziecka i osoby dorosłej. Tylko dzięki tym wymianom następuje przyrost i różnorodność doświadczeń. Ponadto, jak pisze Stanisław Grabias, „[...] akt komunikacji jest przekazem wiedzy o sobie i o świecie. [...] Analiza zachowań komunikacyjnych pozwala dotrzeć logopedzie do samych intencji i do sposobów ich realizacji” [Grabias, 2019b, s. 318]. Z literatury poświęconej oligofazji wynika, że udział dzieci i osób dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie w sytuacjach społecznych jest ograniczony, różnorodność zachowań językowych tych osób jest zatem zdecydowanie mniejsza i mniejszy jest ich bagaż doświadczeń społecznych. Co za tym idzie, osoby (dzieci) niepełnosprawne intelektualnie mają zawężony repertuar sytuacji społecznych, w których uczestniczą, budują więc swoje wypowiedzi w kodzie ograniczonym. Powstający w takich warunkach tekst jest ściśle powiązany z sytuacją, zdania są proste, zwykle eliptyczne, ich zrozumienie wymaga zaś często znajomości kontekstu sytuacyjnego. Zdaniem Stanisława Grabiasa „[...] indywidualizacja zachowań (językowych) wzrasta wraz z rozszerzaniem się uczestnictwa w życiu społecznym: im szersze uczestnictwo, tym większa możliwość wyboru środków językowych i mniejsza przewidywalność zachowań” [Grabias, 2019b, s. 263]. Należy zaznaczyć, że oba rodzaje kodów: rozwinięty i ograniczony [Bernstein, 1980], są tak samo potrzebne w różnych sytuacjach życia codziennego, ponieważ „[...] skuteczność komunikacji w dużej mierze zależy od umiejętności dostosowania konkretnej wypowiedzi do partnera, sytuacji i celu rozmowy” [Wątopek, 2014, s. 28].

Każda wypowiedź narracyjna, opowiadanie, opis oraz dialog pojawia się w jakimś kontekście sytuacyjnym i społecznym, „[...] wyłania się w toku interakcji jako realizacja możliwości zawartych w strukturze sytuacji komunikacyjnej” [Domagała, 2007, s. 61]. W akcie tworzenia wypowiedzi (w naszym wypadku przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną) uwidacznia się wiedza mówcy o świecie i o sobie samym, wiedza na temat interlokutorów i sytuacji komunikacyjnej [Domagała, 2007]. Wiedza ta w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną nie zawsze jest wystarczająca do zbudowania oczekiwanej struktury opowiadania bądź opisu. Skuteczna interakcja wymaga ponadto pewnego rodzaju wiedzy wspólnej o zjawiskach rzeczywistości (tzw. kompetencja kulturowa) oraz wiedzy dotyczącej sposobów przekazywania interpretacji zjawisk innym ludziom (tzw. kompetencja językowa i komunikacyjna).

Z prac Katherine Nelson [1974; 1986], Jean M. Mandler [1983] i Anette Karmiloff-Smith [1995], powstałych na podstawie dziecięcych opowiadań i dzienniczków mowy, dowiadujemy się o istnieniu skryptopodobnych form organizacji wiedzy [por.

Białecka-Pikul, 2002, s. 15]. Badania potwierdziły istnienie wspólnej dla dzieci i dorosłych struktury reprezentacji¹⁰, która leży u podstaw każdej interpretacji. Bazą przyswajania skryptów¹¹ jest zdaniem Kathrine Nelson ogólna reprezentacja zdarzeń, a wraz z wiekiem, a raczej wraz ze wzrostem liczby doświadczeń, następują zmiany tej reprezentacji, zasadnicza struktura – w formie uporządkowanej czasowo i przestrzennie sekwencji zdarzeń – pozostaje zaś niezmienna. Opisywana grupa dzieci ma dość zubożone reprezentacje, ich wiedza o rzeczywistości jest raczej wynikiem subiektywnych doświadczeń, nie zawsze jest produktem wiedzy uspołecznionej i zobiektywizowanej.

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną chętnie budują proste opowiadania na temat aktualnych przeżyć i doświadczeń albo na temat tych wydarzeń, które utkwily w ich pamięci, z którymi są związane emocjonalnie. Realizacja tych krótkich, często niedostatecznych pod względem informacyjnym wypowiedzi, uaktywnia blok pamięci epizodycznej, w której przechowywane są informacje o zdarzeniach mających ścisłą lokalizację czasową [Tulving, 1972, s. 386]¹². Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną niechętnie wypowiadają się na tematy odległe ich doświadczeniom, ponieważ wówczas nie wiedzą „co powiedzieć” lub „jak powiedzieć”. Z trudem odwołują się do bloku pamięci semantycznej, która jest wiedzą jednostki o słowach, ich znaczeniach i desygnatach, o relacjach między nimi.

W grupie osób z LNI rzadko wykrywane są uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego i nieprawidłowości genetyczne, za główną przyczynę opóźnień/zaburzeń

10 Reprezentacja (łac. *representatio* – przedstawienie) w szerokim rozumieniu oznacza zakodowaną w umyśle informację o czymś [Żegleń, 2003, s. 26]. 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 [Stemplewska, 1997, s. 61].

11 Odpowiadając na pytanie o to, w jaki sposób wiedza zorganizowana jest w umyśle człowieka, posługujemy się takimi terminami jak: *schematy*, *skrypty*, *ramy* itp. Zagadnienie schematów, a 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. Teoria skryptów została wprowadzona do badań przez Rogera Schanka i Roberta Abelsona [1977].

12 Termin *pamięć epizodyczna* (*episodic memory*) został wprowadzony przez Endela Tulvinga na określenie systemu, w którym są kodowane i przechowywane informacje odnoszące się do osobistych przeżyć człowieka, jakie rozegrały się w określonym miejscu i czasie. Stanowią one podstawę kształtowania się doświadczenia osobniczego, tożsamości jednostki i subiektywnego poczucia czasu [Tulving, 1972, s. 381–403]. Pamięć epizodyczna to informacje dotyczące zdarzeń w postaci procesu, który ma współrzędne czasowe i przestrzenne [Rumelhart, Lindsay, Norman, 1972]. Z kolei pamięć semantyczna, zdaniem Tulvinga, „[...] jest niezbędna do posługiwania się językiem. Stanowi ona tezaurus umysłowy, zorganizowaną wiedzę jednostki o słowach i innych symbolach werbalnych, ich znaczeniach i desygnatach, o relacjach między nimi oraz o regułach [...] manipulowania pojęciami i relacjami” [Tulving, 1972, s. 386]. Jest to pamięć „oderwana” od kontekstu osobistego. Podstawowa różnica pomiędzy jednym i drugim rodzajem pamięci sprowadza się m.in. do tego, że pamięć epizodyczna rejestruje nasze doznania, a pamięć semantyczna wiedzę przenoszoną przez język.

w nabywaniu umiejętności poznawczych, społecznych i językowych uznaje się zaś niekorzystny „układ środowiskowo-kulturowy” [Wątopek, 2014, s. 59]. Ten czynnik, w połączeniu z niewydolnością wychowawczą rodziców, wpływa na rozwój i kształtowanie się procesów poznawczo-językowych, których charakter wynika z mniejszej wiedzy o świecie i z nieharmonijnego rozwoju mowy.

Umiejętności narracyjne dzieci, również dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, rozwijają się w kontaktach z osobami dorosłymi. Natomiast, jak pisze Ewa Gacka:

[...] część dorosłych jest przekonana o bezcelowości prowadzenia dialogu z dzieckiem, które „przecież nie mówi”. [...] W stymulacji rozwoju językowego kluczowe jest nastawienie interakcyjne oparte na zasadzie: komunikujemy się z dzieckiem, a nie tylko mówimy do dziecka [wyróżnienie E.G.]. Ta zasada w nowym świetle stawia zalecenie stosowania tzw. kąpielii słownej. Nie wystarcza kontakt z językiem, otaczanie mową, konieczna jest interakcja, której istotą jest dwustronność relacji [Gacka, 2019, s. 280].

Biorąc pod uwagę powyższe uwarunkowania rozwoju poznawczego, językowego i społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną, możemy stwierdzić, że tworzone przez nie wypowiedzi narracyjne są ubogie i zbyt ogólnikowe (niejasne, mało spójne) bądź rozwlekłe i przesadnie analityczne. Z pewnością powstałe w ten sposób teksty nie są oparte na „kreatywnym użyciu słowa”, ponieważ takie posługiwanie się językiem wymaga „świadomości” lub choćby „[...] wyczucia konwencji, gdyż kreatywne użycie słowa jest budowane na znaczeniach skonwencjonalizowanych i pozostaje zawsze w jakiejś do nich relacji” [Filar, 2016, s. 48]. Schematyczność i kreację można uznać za dwa bieguny ludzkiej aktywności językowej i poznawczej [Filar, 2016] lub potraktować jako punkty na skali pewnego kontinuum.

Podczas konstruowania tekstu stanowiącego np. opis, wyróżnia się wiele istotnych reguł i czynników oddziałujących na ostateczny kształt wypowiedzi. Zalicza się do nich: selekcję, porządek linearny, rodzaj opisu, punkt widzenia w narracji, towarzyszące emocje, określony wycinek rzeczywistości, oddziaływanie przestrzeni, strategie odbiorcze, związki semantyczne stanowiące odniesienie do tematu opisu oraz standardy estetyczne i gatunkowe. Mimo iż nie wszystkie determinanty w tym samym stopniu przyczyniają się do współtworzenia przestrzeni opisu, to dzięki współwystępowaniu stają się nierozłączne. Zasada selekcji zajmuje szczególnie ważne miejsce, gdyż pozwala dostrzec w opisywanym obiekcie, zdarzeniu czy wycinku rzeczywistości źródło cech najważniejszych i dominujących, oddzielając je od tego, co poboczne i przypadkowe [Witosz, 1997, s. 81–84]. Kolejną ważną dla opisu zasadą jest zasada porządku. W opisie nie wyróżnia się jedynie słusznej drogi jego realizacji. Wyznacznikiem są zaś relacje przestrzenne, które rozpatruje się wobec trójwymiarowości, odległości, graniczności oraz punktu widzenia opisującego.

Katarzyna Kaczorowska-Bray [2017, s. 144–146], analizując sprawności komunikacyjne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie form narracyjnych (opisu, opowiadania oraz form dialogowych), wskazuje na następujące zjawiska: swoisty chaos i brak uporządkowania przekazywanych treści oraz brak segregacji danych i analizy pod kątem istotności przywoływanych elementów. Charakterystyczna jest także nadmierna „przerzutność” zainteresowania dziecka, które nie wyczerpując danego wątku, rozpoczyna nowy. Opis zdarzeń jest płytki i najczęściej ograniczony do wymienienia tego, co przyciągnęło uwagę narratora [Kaczorowska-Bray, 2017, s. 145]. Autorka zwraca również uwagę na inne aspekty konstruowania wypowiedzi narracyjnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną: liczne powtórzenia, dygresje luźno związane z tematem, brak wskaźników zespolenia tekstu i trudności w przechodzeniu od jednego wypowiedzenia do kolejnego. Katarzyna Kaczorowska-Bray zauważa, iż w gabinecie logopedycznym zaobserwować można wyraźną poprawę zarówno w zakresie odpowiedniego doboru słownictwa, jak i posługiwania się formami zdaniowymi. Niestety, jej zdaniem osiągnięcia te nie przekładają się na inne sytuacje szkolne i domowe.

Tak więc w nauczaniu dzieci niepełnosprawnych intelektualnie ważne miejsce powinna zająć zasadna minimalizacja poszczególnych podsystemów języka (morfologii, słowotwórstwa i składni), czyli swoisty wybór z podsystemów określonych znaków, reguł i konstrukcji, które są niezbędne do budowania skutecznych wypowiedzi. Piśze o tym Ewa Muzyka-Furtak [2019, s. 313] w odniesieniu do dzieci z uszkodzonym narządem słuchu.

Podobne zdanie formułuje Mirosław Michalik, twierdząc, iż skoro:

[...] kompetencja językowa małego dziecka, podejrzanego o upośledzenie umysłowe, ma być gramatyką języka mówionego, należy wykorzystywać rozwiązania stosowane w glottodydaktyce. Jak stwierdza, zajmująca się budowaniem systemu językowego dzieci niesłyszących Zdzisława Orłowska-Popek, „musimy posługiwać się minimum komunikacyjnym. Minimalizacja dotyczy zasobu znaków językowych, funkcjonujących na różnych poziomach organizacji języka i zbioru reguł gramatycznych organizujących te znaki” [Michalik, 2010, s. 56].

Budowanie narracji (w postaci opisu, opowiadania) stanowi duże wyzwanie dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Ocena sprawności narracyjnej poprzez zrealizowaną wypowiedź pozwala logopedzie nie tylko ocenić poziom możliwości komunikacyjnych, ale także określić socjalizacyjne zdolności pacjenta [Grabias, 2021, s. 28]. Poddając zatem deskrypcji i interpretacji narracje dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, należy uwzględnić również społeczny i emocjonalny charakter ich funkcjonowania [por. Szurek, Zmuda, 2020, s. 71].

Podsumowanie

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim komunikują się w sposób uproszczony, w swoich wypowiedziach przekazują zubożone treści, co jest wynikiem specyficznego postrzegania rzeczywistości oraz rozumienia występujących zależności w otaczającym świecie [por. Kaczorowska-Bray, 2017, s. 89]. W tej grupie dzieci niemal wszystkie czynniki warunkujące rozwój kompetencji językowej (biologiczne – nie zawsze w stopniu lekkim, poznawcze, emocjonalne, środowiskowe, edukacyjne itp.) są zaburzone. W rozwój dziecka z niepełnosprawnością intelektualną wpisane jest opóźnienie w nabywaniu mowy i języka, a więc proces budowania wypowiedzi narracyjnej (opisu bądź opowiadania) jest również zaburzony. Wypowiedzi narracyjne, w odróżnieniu od dialogu, mają rozbudowaną i uporządkowaną strukturę, której osoba (dziecko) powinno być świadome, aby w odpowiednim stopniu wypełnić tworzące ją elementy tworzywem językowym. Jak pisze Stanisław Grabias [2019a, s. 95], zabieg taki wymaga dużej sprawności interakcyjnej.

To narracja właśnie ujawnia jak na dłoni możliwości funkcjonowania człowieka w życiu społecznym: jego wiedzę o świecie i sposób jej porządkowania (nazwijmy ją kompetencją kulturową), wiedzę językową i sprawność w budowaniu zdań (kompetencja i sprawność językowa), wreszcie umiejętność budowania wypowiedzi (kompetencja i sprawność komunikacyjna) [Grabias, 2019a, s. 95].

Literatura


- Arendt H., 1991, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa: Czytelnik.
- Bal M., 2012, *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Balachowicz J., 1995, *Konstruowanie tekstu uczniów klas II–IV na temat obrazka*, [w:] J. Bałachowicz, J. Paluszewski (red.), *Sprawności językowe dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 7–17.
- Bernstein B., 1980, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] M. Głowiński (red.), *Język a społeczeństwo*, Warszawa: Czytelnik, s. 83–119.
- Błęszyński J.J., 2013, *Niepełnosprawność intelektualna. Mowa – język – komunikacja. Czy iloraz inteligencji wyjaśnia wszystko?*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Białecka-Pikul M., 2002, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bielenda-Mazur E., 2021, *Kompetencja narracyjna: jej rozwój i rola w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Maciejewska (red.), *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej*, Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, s. 175–185.
- Bokus B., 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci*, Kielce: Wydawnictwo Energeia.

- Boniecka B., 2010, *Dziecięce wyobrażenie świata. Zbiór studiów*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Borkowska A., 1998, *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bruner J., 1987, *Life as narrative*, „Social Research”, Vol. 54(1), s. 11–32.
- Ciszewska-Psujek U., 2020, *Sprawność narracyjna mężczyzn uzależnionych od alkoholu*, nieopublikowana rozprawa doktorska, napisana pod kierunkiem Profesor Jolanty Panasiuk, Katedra Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS w Lublinie, Lublin.
- Cywińska M., 2016, *Opanowanie języka i mowy przez dziecko*, [w:] M. Cywińska (red.), *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 13–31.
- Domagała A. 2001, *Kategorie generujące opis i ich realizacja u osób upośledzonych umysłowo*, [w:] S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy*, t. 1, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 133–148.
- Domagała A., 2007, *Zachowania językowe w demencji. Struktura wypowiedzi w chorobie Alzheimera*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Domagała A., 2015, *Narracja i jej zaburzenia w ośpieniu alzheimerowskim*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Filar D., 2016, *Konwencja i kreacja a organizacja wiedzy w języku*, [w:] M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec (red.), *Konwencja i kreacja w języku, literaturze i narracji historycznej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 45–59.
- Gacka E., 2019, *Podejście interakcyjne rodzic – dziecko w terapii opóźnień rozwoju mowy*, „Logopedia”, nr 48(1), s. 271–285.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 15–71.
- Grabias S., 2015, *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*, [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 13–35.
- Grabias S., 2019a, *Język w procesie interakcji. Biologiczne i społeczne uwarunkowania zachowań językowych*, [w:] M. Kielar-Turska, S. Milewski (red.), *Język w biegu życia*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis, s. 60–99.
- Grabias S., 2019b, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias S., 2021, *Wypowiedź jako narzędzie w diagnozie i terapii logopedycznej*, [w:] A. Maciejewska (red.), *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej*, Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, s. 13–29.
- Grabias S., Kurkowski Z.M., Woźniak T., 2007, *Logopedyczny Test Przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jęczeń U., 2019, *Kreatywne a schematyczne operowanie wiedzą na przykładzie definicji kognitywnej*, „Logopedia”, nr 48(1), s. 63–77.
- Jęczeń U., 2021, *Definicja kognitywna jako narracja. Sprawności narracyjne w diagnozie logopedycznej oligofazji*, [w:] A. Maciejewska (red.), *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej*, Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, s. 93–112.
- Kaczorowska-Bray K., 2017, *Kompetencja i sprawność językowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym, umiarkowanym i lekkim*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Karmiloff-Smith A., 1995, *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*, Cambridge: MIT Press.
- Kielar-Turska M., 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kielar-Turska M., 2000, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 83–129.
- Kielar-Turska M., 2018, *Refleksja nad istotą narracji w kontekście badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” t. 17, nr 42, s. 71–84, <https://doi.org/10.17399/HW.2018.174205>
- Kordys J., 2001, *Pamięć i opowiadanie*, [w:] B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski (red.), *Praktyki opowiadania*, Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 127–173.
- Kozera-Wierchoś M., 2015, *Narracja w upośledzeniach umysłowych. Na podstawie zachowań językowych dzieci z zespołem Downa*, nieopublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. S. Grabiasa, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin.
- Kulas P., 2014, *Narracja jako przedmiot badań oraz kategoria teoretyczna w naukach społecznych*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4, s. 111–130.
- Labov W., Waletzky J., 1967, *Narrative analysis. Oral version of personal experience* [w:] J. Helm (red.), *Essays on the verbal and visual arts*, Seattle: American Ethnological Society, s. 12–44.
- Ligęza M., 1982, *Poznawcza funkcja pytań dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, s. 501–519.
- Ligęza M., 2019, *Interpersonalna funkcja pytań pojedynczych i serii pytań u dzieci w wieku 1,6–6,0*, [w:] M. Kielar-Turska, S. Milewski (red.), *Język w biegu życia*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis, s. 360–399.
- Lubaś W., 1979, *Społeczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny: szkice socjolingwistyczne*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Luczyński E., 2019, *Proces gramatyzacji w rozwoju językowym dziecka*, [w:] M. Kielar-Turska, S. Milewski (red.), *Język w biegu życia*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis, s. 171–201.
- Maciejewska A. (red.), 2021, *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej*, Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- Mandler J., 1983, *Representation*, [w:] P.H. Mussen (red.), *Child psychology*, New York: Wiley, s. 421–494.
- Michalik M., 2010, *Między językiem, myśleniem a rzeczywistością – budowanie kompetencji gramatyczno-leksykalnej dziecka podejrzanego o upośledzenie intelektualne. Studium przypadku*, [w:] M. Michalik, A. Siudak (red.), *Zagadnienia mowy i myślenia*, Kraków: Collegium Columbinum, s. 31–50.
- Muzyka-Furtak E. (2019), *Terapia surdologicpedyczna – programowanie języka*, [w:] E. Muzyka (red.), *Surdologicpedia*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis, s. 312–328.
- Nadolska H., 1995, *Kompetencja narracyjna uczniów na różnym poziomie inteligencji: przejawy – uwarunkowania – tendencje rozwojowe*, Białystok: Agencja Usługowo-Wydawnicza przy współpracy Trans Humana.
- Nelson K., 1974, *Variations in children's concepts by age and category*, „Child Development”, No. 45, s. 577–584.
- Nelson K., 1986, *Event knowledge: structure and function in development*, Hillsdale: Erlbaum.
- Obuchowska I., 1995, *Dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] taż (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 212–252.

- Ostrowska U., 2000, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Porayski-Pomsta J., 2009, *Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka*, „Logopeda”, nr (1)7, s. 7–31.
- Przetacznik-Gierowska M., 1994, *Od słowa do dyskursu*, Warszawa: Wydawnictwo Energeia.
- Rakowska A., 2003, *Język, komunikacja, niepełnosprawność. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Rosner K., 2003, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Rumelhart D.E., Lindsay P.H., Norman D.A., 1972, *Process Model for Long-Term Memory*, [w:] E. Tulving, W. Donaldson (red.), *Organization of Memory*, New York: Academic Press, s. 197–246.
- Schank R.C., Abelson R., 1977, *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shugar G.W., 1982, *Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowanie językowe*, Wrocław: Ossolineum.
- Shugar G.W., Bokus B., 1988, *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Smoczyńska M., 1991, *Z badań nad rozwojem narracji: wprowadzenie, odniesienia*, [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”, s. 19–28.
- Stemplewska K., 1997, *Rozwój reprezentacji*, [w:] M. Materska, T. Tyszka (red.), *Psychologia i poznanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 61–76.
- Szuman S., 1939, *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, Warszawa–Wilno–Lublin: Biblioteka Dziel Pedagogicznych.
- Szurek M.M., Zmuda E., 2020, *Od słowa do opowieści. Usprawnianie kompetencji narracyjnych dziecka drogą doskonalenia zdolności opowiadania*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Opowieści w Życiu Dziecka”, t. 15, nr 2(56), s. 63–76.
- Tischner J., 1991, *Filozofia współczesna*, Kraków: Wydawnictwo Ignatianum.
- Trzebiński J., 2002a, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] tenże (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 17–42.
- Trzebiński J., 2002b, *Wstęp*, [w:] tenże (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 13–16.
- Tulving E., 1972, *Episodic and semantic memory*, [w:] E. Tulving, W. Donaldson (red.), *Organization of Memory*, Cambridge: Academic Press, s. 381–403.
- Ulatowska H.K., 2011, *Narracja w doświadczeniu ludzkim*, „Teksty Drugie: Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja”, nr 1/2(127–128), s. 75–91.
- Uniker-Sebeok D.J., 1979, *Preschool children's intraconversational narratives*, „Journal of Child Language”, Vol. 6(1), s. 51–109.
- Warchala J., 1991, *Dialog potoczny a tekst*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Warchala J., 1993, *Potoczna narracja w dialogu*, [w:] A. Wilkoń, J. Warchala (red.), *Z problemów współczesnego języka polskiego*, Katowice: Uniwersytet Śląski, s. 22–32.
- Wątopek A., 2014, *Kompetencja językowa uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Witosz B., 1997, *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wittgenstein L., 1972, *Dociekania filozoficzne*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojciechowska J., 2020, *Homo narrans – wymiar dziecięcego istnienia*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, Vol. 15, nr 2(56), s. 11–22, <https://doi.org/10.35765/eetp.2020.1556.01>

- Woźniak T., 2005, *Narracja w schizofrenii*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wyrwas K., 2012, *Dlaczego opowiadanie w rozmowie potocznej to nie monolog?*, [w:] A. Burzyńska-Kamieniecka (red.), *Język a kultura*, t. 23: *Akty i gatunki mowy w perspektywie kulturowej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 451–460.
- Załaźńska A., 2006, *Niewerbalna struktura dialogu. W poszukiwaniu polskich wzorców narracyjnych i interakcyjnych zachowań komunikacyjnych*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Żegleń U., 2003, *Filozofia umysłu. Dyskusja z naturalistycznymi koncepcjami umysłu*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Żydek-Bednarczuk U., 1994, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

	<p>© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)</p> <p>Data złożenia: 23.06.2022. Data przyjęcia: 5.10.2022.</p>
---	--