

Urszula Jęczeń¹

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Humanistyczny

Dziecięce konceptualizacje „tęsknoty” Analiza porównawcza

Children Conceptualizations „Longing”. A Comparative Analysis

Abstract: The paper seeks to show the conceptualizations of the concept of longing/yearning as understood by children at different stages of cognitive development; intellectually normal six-year-old children and ten-year-old children with Down syndrome. The way of expressing the emotion of longing depends on the cognitive abilities of the studied children. What emerges from them is subjective experience, individual viewpoints and the popular view of the world. In both groups of subjects we see differences in the construction (choice of aspects) of the semantic structure of the concept, dissimilarities in the anthropocentric attitude towards reality and the subjectivism of observations.

Słowa kluczowe: konceptualizacja, tęsknota, rozmowa kierowana, struktura semantyczna, dialog

Keywords: conceptualization, longing, structured interview, semantic structure, dialog

WPROWADZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie językowego sposobu ujmowania „tęsknoty” w ujęciu dzieci sześciolletnich oraz dziesięcioletnich z zespołem Downa. Mniemam, iż przypatrując się możliwościom językowym dzieci w zakresie definiowania tego pojęcia, będę mogła ocenić zakres wiedzy dotyczącej małego, ale jakże ważnego wycinka rzeczywistości, który dotyczy przeżyć emocjonalnych².

Kognitywna koncepcja znaczenia zastosowana do analizy wypowiedzi grup dzieci jest bliska badaniom psychologicznym. W badaniach uczestniczyło

¹ ujęczeń@vp.pl

² Prezentowane wyniki badań są fragmentem badań właściwych dotyczących językowej projekcji 10 emocji podstawowych i pochodnych w wykonaniu dzieci 6-letnich, 10-letnich oraz dzieci niepełnosprawnych intelektualnie z zespołem Downa.

trzydzieścioro dzieci 6-letnich oraz grupa trzydzieścioro dzieci z niepełnością intelektualną umiarkowanego stopnia z zespołem Downa. Celem pracy jest próba ukazania sposobów nadawania znaczenia pojęciu „tęsknota”, określenia wewnętrznej struktury semantycznej oraz „hierarchii cech znaczeniowych w obrębie tworzonej przez dzieci definicji” (Wiśniewska-Kin 2007: 34). Pojęcie konceptualizacji definiowane jest, za R. Langackerem (1988), jako sposób ujęcia przedmiotu w poznaniu. Równa jest ona znaczeniu. Właściwe jest stwierdzenie B. Niesporek-Szamburskiej, że:

w przypadku dziecięcych konceptualizacji często obserwujemy typowe, a nawet stereotypowe sposoby ujęcia pojęć (choć zdarzają się też ujęcia jednostkowe). (...) Różne konceptualizacje dziecięce najczęściej uzupełniają się (jeśli chodzi o konkretne aspekty definiowanego pojęcia) i tworzą całościowy wizerunek pojęcia (2004: 32).

CHARAKTERYSTYKA BADANYCH GRUP

U dzieci 6-letnich wyraźnie widać zmiany jakościowe w rozwoju myślenia. Pomimo dominacji doświadczenia zmysłowego w poznawaniu rzeczywistości, myślenie stopniowo uniezależnia się od bezpośrednich spostrzeżeń i przenosi się na płaszczyznę wyobrażeniowo-konkretną (Bieleń 1983), a coraz większy udział w tym procesie zyskuje język (Borowiec 2001, 2014: 154). Na uwagę zasługuje fakt, że około 6–7 roku życia zaczynają kształtować się nowe struktury umysłowe, pojawiają się oznaki decentracji (dzieci są zdolne do integracji kilku właściwości, cech postrzeganych, sytuacji lub bodźców).

Język nabywany do końca wieku przedszkolnego, który swoiście odbija i interpretuje rzeczywistość, pozwala dziecku zasymilować chaos otaczającego świata do jego własnego działania (Borowiec 2001, 2014: 154).

Dzieci, pragnąc uporządkować rzeczywistość na miarę swoich możliwości i w oparciu o swoje – czasami ubogie jeszcze doświadczenie, chętnie odpowiadają na stawiane im pytania: „co to?”, „po co?”, „dlaczego?”. Jak zauważają badaczki dziecięcych sposobów definiowania: „opisy świata rzeczy” – w wykonaniu dzieci 6-letnich – „nie zawsze zgadzają się z ich obrazem w języku dorosłych, choć w dużym stopniu go przypominają” (Borowiec 2001: 155).

Potoczne definiowanie, w szczególności dziecięce, zwykle jest niedostateczne, tzw. nie zawsze prowadzi do identyfikacji desygnatu objętego definiowanym pojęciem (Boniecka 1999: 151).

Po drugie, dzieci te nie rozpoczęły jeszcze w pełni nauki szkolnej³, wobec tego ich interpretacje rzeczywistości, w tym również interpretacje tego frag-

³ Referowane badania były przeprowadzone kilka lat temu, wówczas dzieci sześciolatnie nie były objęte obowiązkiem szkolnym.

mentu, który odnosi się bezpośrednio do świata emocji, związane są w dużej mierze z „potocznym doświadczeniem językowym” dziecka (Bogusławski 1988: 73; za: Bartmiński 2001: 116). Co prawda, niektóre z badanych dzieci mają już za sobą 2- lub 3-letni staż przedszkolny, niemniej jednak wydaje mi się, iż przedszkole jako instytucja wychowawcza nie organizuje – w tak zdecydowanym stopniu jak szkoła – procesu kształcenia językowego. Wobec tego to właśnie rodzinne wzorce językowe wywierają ogromny wpływ na rozwój osobowości dziecka, kształtując jego dostęp do wiedzy o otaczającej rzeczywistości, decydują także o rozwoju „rozwinętego bądź ograniczonego kodu językowego” u dziecka (Berstein 1980; Zdybel 1999).

Drugą grupę badawczą stanowiły dzieci, których rozwój umysłowy kształtował się na poziomie niepełnosprawności intelektualnej umiarkowanego stopnia, miały one kariotyp wskazujący na trisomię prostą zespołu Downa (zapis kariotypu 47, XY+21 lub 47, XX+21)⁴. Do pomiaru rozwoju inteligencji zastosowano Skalę Inteligencji Stanford-Bineta lub Skalę D. Wechslera dla Dzieci, w przypadku niektórych badanych brałam pod uwagę opinie psychologiczne sprzed dwu lub trzech lat. Mam pełną świadomość tego, że ilorazy inteligencji tych dzieci mogły się obniżyć, dzieje się tak zwykle – i na to wskazują badania (patrz Carr 1985, Kostrzewski 1990, 1993) – że IQ dzieci z zespołem Downa ma tendencję do zmniejszania się wraz z wiekiem. Jest to spowodowane przede wszystkim ograniczeniami językowymi, brakiem umiejętności tworzenia pojęć, gorszą sprawnością wykonywania operacji liczbowych oraz trudnościami wynikającymi z ustalania relacji między podmiotem a pojęciem (Zasępa 2003). Ilorazy inteligencji w tej grupie mieściły się w granicach 55–40.

Badając zachowania językowe dzieci z zespołem Downa, należy mieć na uwadze następujące słowa:

O inteligencji w zespole Downa trzeba powiedzieć tylko tyle, że podobnie jak nie ma dwojga identycznych pod względem fizycznym dzieci z zespołem Downa, tak samo nie ma dwojga identycznych pod względem inteligencji. W każdej grupie wieku i każdym stadium rozwojowym różnice w poziomie inteligencji są najprawdopodobniej większe w populacji z zespołem Downa niż w tak zwanej populacji normalnej (Kostrzewski 1993: 104–105).

Ponadto Autorka pragnie spojrzeć na funkcjonowanie językowe dzieci z niepełnosprawnością intelektualną z innej perspektywy, niż to najczęściej ma miejsce, tym samym podzielając zdanie M. Kościelskiej, że:

⁴ Niektóre badania wskazują (Fisher, Koch 1991: 345–351, w Polsce – Zasępa 2003), iż dzieci z mozaikową postacią zespołu Downa mają wyższą sprawność umysłową i lepszy rozwój mowy, większy zasób słownictwa, lepiej rozwinięte zdolności rozumowania oraz posługiwania się pojęciami liczbowymi w porównaniu z dziećmi, u których wykryto trisomię zwykłą. Z uwagi na to, iż dzieci tych jest niewiele, nie zostały objęte badaniami.

(...) nie mieliśmy, niestety, (...) w psychologii tradycji traktowania osób z upośledzeniem umysłowym jak ludzi, którzy mają osobiste problemy, swój sposób widzenia świata, przeżycia emocjonalne i... swoje prawo do głosu” (Kościelska 1995: 9).

Prezentując materiał badawczy, zamierzam udowodnić, że niektóre dzieci z zespołem Downa posiadają większe możliwości językowe i poznawcze, niż uprzednio zakładano.

U niemal każdego dziecka stwierdzono dodatkowe deficyty, np. analizatora wzrokowego i słuchowego, ponadto niedoczynność tarczycy powodującą, między innymi: zmniejszoną aktywność dziecka, spowolnienie myślenia oraz ochrypy głos i skórę bardziej niż zazwyczaj suchą (Cunningham 1992). Ponadto siedmioro z badanych dzieci było dotkniętych wadami serca (w postaci: ubytków w przegrodach, wspólnego kanału przedsionkowo-komorowego, nieprawidłowości zastawki dwudzielnej i trójdzielnej). Niektóre dzieci miały trudności z oddychaniem wynikające z powiększonych migdałków podniebiennych i trzeciego migdałka – wpływało to na otwieranie ust i wysuwanie języka na zewnątrz jamy ustnej (część z nich była po zabiegu usunięcia trzeciego migdała). W pracy nie zaznaczałam wad wymowy występujących u tych dzieci.

W grupie tej znalazło się 18 chłopców i 12 dziewczynek. Z racji tego, że to rodzice decydują o wyborze szkoły dla swojego dziecka, badani uczyli się w różnych placówkach – większość z nich chodziła do szkół specjalnych.

Badania J. Kostrzewskiego (1965) wyraźnie pokazują, że istnieje zależność między poziomem inteligencji dzieci z zespołem Downa a wykształceniem rodziców – wyniki badań obrazują następującą prawidłowość: im rodzice mają wyższe wykształcenie, tym IQ dzieci jest wyższe. Jeśli chodzi o docelową grupę badawczą, to: 9 z badanych miało co najmniej jedno z rodziców o wykształceniu wyższym, 14 – rodziców o wykształceniu średnim, a 7 dzieci miało rodziców o wykształceniu zawodowym.

Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, to: 11 dzieci mieszkało w dużym mieście, 9 w małych miasteczkach, a 10 na wsiach. Autorka poznała te dzieci głównie za pośrednictwem Stowarzyszenia Rodzin Osób z Zespołem Downa „Ukryty Skarb” z siedzibą w Lublinie. Badania przeprowadzano indywidualnie w domach dzieci.

Z obserwacji poczynionych w trakcie badań i rozmów przeprowadzonych z rodzicami dzieci z zespołem Downa można sformułować jedno, bardzo ważne spostrzeżenie. W rodzinach tych dzieci panuje zawsze bardzo serdeczna atmosfera. Rodzice starają się dostrzegać osiągnięcia swoich dzieci, a nie ich braki. Starają się zrozumieć ich odmienność i ją zaakceptować. Wydaje się, że w zdecydowanej większości przypadków (z punktu widzenia obserwatora, jakim byłam) to im się udało.

Podsumowując swoje obserwacje, mogę stwierdzić, że warunki domowe dzieci z zespołem Downa, w tym sytuacja materialna ich rodziców oraz atmos-

fera panująca w domach, wpływa w sposób jak najbardziej korzystny na ich rozwój emocjonalny, społeczny i poznawczy.

OPIS TEMATU BADAŃ

Przystępując do badań, zadałam sobie podstawowe pytanie, jaka jest nasza wiedza o możliwościach dzieci z zespołem Downa, jeśli chodzi o sprawność semantyczną w zakresie definiowania dziesięciu nazw emocji (takich jak: radość, zdziwienie, ciekawość, podziw, smutek, strach, złość, wstyd, wstręt, tęsknota)? Trudno ocenić, czy to ich wypowiedzi są niewyraźne, a słownictwo zbyt ubogie, co pozwala nam oceniać ich w kategoriach „niepełnowartościowych” użytkowników języka i kultury? Wielokrotnie budowany jest krzywdzący obraz osoby niepełnosprawnej intelektualnie, obraz w którym dominują takie cechy, jak: nieprzewidywalność zachowań, agresja, powolność ruchowa, zaniedbanie (ślinotok, dziwny ubiór). Bierze się to często z powszechnej niewiedzy. W raporcie z Centrum Badań Opinii Społecznej można przeczytać, że co piąty Polak (21%) nie zna w ogóle osób niepełnosprawnych, zaś 66% dorosłych Polaków zna je słabo lub tylko z widzenia.

Generalizując – ani kryterium wiedzy, ani kontaktu nie jest realizowane, a to oba te czynniki, i to dopiero we wzajemnej interakcji, pozwalają na budowanie wolnych od uprzedzeń sądów i pozytywnych postaw wobec osób niepełnosprawnych (Bieganowska 2008: 25).

W celu omówienia kategorii tworzących strukturę kognitywną pojęcia, jakim jest „tęsknota”, Autorka przytacza fragmenty rozmów z dziećmi. Często miały one charakter dynamiczny, szybki, urywany i eliptyczny, a zatem posiadały znamiona „prawdziwej komunikacji językowej”. Autorka w pełni podziela zdanie A. Załazińskiej (2006: 13), że „trudno jest badać język eliptyczny, dynamiczny, często »niepoprawny« gramatycznie i składniowo, gdzie jedna wypowiedź na drugą zachodzi, dopełnia ją lub przerywa”, a często właśnie z taką materią ma się do czynienia w trakcie badania komunikatów realizowanych zwłaszcza przez dzieci z zespołem Downa. W przypadku rozmów z dziećmi z poprzednich dwóch grup badawczych miała miejsce nieograniczona ekspresja werbalna. Dialog nie był prostą wymianą monologów – Autorka często tworzyła z dziećmi „zdania wspólne” oraz wchodziła w interakcje⁵, niemniej dialog miał charakter bardziej uporządkowany, niż to miało miejsce w przypadku dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. W toku rozmowy Autorka wspólnie wypracowała temat rozmowy i jego wzajemne zrozumienie. Jest to „koronny” argument przemawiający za tym, że tylko poprzez rozmowę można dotrzeć do wiedzy dzieci z zespołem Downa na temat określonego obrazu czy

⁵ Omówienie pojęcia dialogu odnajdziemy w książce A. Załazińskiej (2006: 11–15).

fragmentu rzeczywistości i wydobyciu jej z ich języka. Dialog umożliwił „nieustanną weryfikację znaczeń” (Mrazek 2002: 149, za: Wiśniewska-Kin 2007: 88), poprzez negocjowanie i poszukiwanie sensów, pozwolił na śledzenie toku myślenia dzieci, wreszcie – dochodzenia do rozumienia znaczenia badanych pojęć.

SPOSÓB ZBIERANIA MATERIAŁU

Badanie przebiegało zawsze według ustalonego scenariusza. Etap pierwszy obejmował swobodną rozmowę z dzieckiem. Stawała się ona ramą organizującą nasze dalsze spotkania, które zawsze miały charakter spotkań indywidualnych. Z każdym dzieckiem Autorka rozmawiała kilkakrotnie – 3, nawet 4 razy (zwłaszcza w przypadku dzieci przedszkolnych oraz dzieci niepełnosprawnych intelektualnie). Wstępna rozmowa z dzieckiem miała na celu zainicjowanie tematyki dalszych spotkań, wykorzystywane były w tym celu obrazki przedstawiające dzieci bądź postacie bajkowe przeżywające różnego typu emocje. Oglądaniu obrazków towarzyszyła rozmowa, w trakcie której zadawane były pytania dotyczące własnych doświadczeń dziecka, wobec których Autorka wyraziła zainteresowanie, aprobatę bądź po prostu niewiedzę. Rozmowa ta miała poszerzyć narzuconą przez obrazek konwencję (por. Maciejewska 1999). Odwołanie się do treści obrazka pozwoliło zgromadzić dość jednorodny materiał i utrzymać rozmowę wokół wyznaczonego tematu. Kolejnym etapem była rozmowa kierowana. Sugerując się wypowiedziami dzieci z poprzedniego etapu badania oraz odwołując się do obligatoryjnych składników zjawisk emocjonalnych podkreślanych przez badaczy problemu, Autorka dążyła do odtworzenia przybliżonego modelu struktury kognitywnej każdej badanej emocji.

Podczas rozmowy unikano zadawania pytań metodą ankietową, gdyż w przypadku dzieci z zespołem Downa istnieje prawdopodobieństwo uzyskania „mniemania zasugerowanego” (Piaget 1928: 14), w których dzieci udzielają odpowiedzi bez uciekania się do samodzielnego myślenia. Zadając pytania, pozwalano odpowiadać dziecku, na wstępie niczego nie tłumacząc ani niczego nie korygując. Równocześnie Autorka próbowała dociec do „czegoś określonego”, o co można by zapytać ponownie, bądź poprosić o doprecyzowanie usłyszanej wcześniej odpowiedzi. Czasami rozmowa trwała dłużej, zawierała wiele pytań szczegółowych, wyjaśnień bądź przykładów.

W przypadku tego typu konwersacji aktywność językowa badanych dzieci zależy od wielu czynników związanych np. z dobrym lub złym samopoczuciem dziecka. Objawia się odpowiednio zainteresowaniem, refleksją językową albo przeciwnie – zmęczeniem i niechęcią. Niektóre dzieci „szukały” odpowiedzi na zadawane pytania, zastanawiały się zanim udzieliły konkretnej odpowiedzi,

zaś inne chwilami wykazywały zupełny brak uwagi, odpowiadając „byle co i byle jak” (tamże).

Bogate konceptualizacje pojęć nie powstałyby, gdyby nie rozmowa „twarzą w twarz”. Tak sformułowana hipoteza potwierdza stanowisko A. Załazińskiej (2006:18), że „język działa” tylko podczas rozmowy (szczególnie w przypadku, gdy interlokutorem jest dziecko), a to co się dzieje w jej trakcie, jest wciąż „negocjowane, przetwarzane i kreowane” (Załazińska 2006). Z uwagi na to, że jedną grupą badawczą stanowiły dzieci z zespołem Downa, których możliwości percepcyjne i językowe są niższe niż dzieci w normie intelektualnej, rozmowa była rozbudowana, ale nie schematyczna. Dlatego w przypadku rozmów odnoszących się do niektórych emocji, pominięte zostały pewne aspekty tworzące strukturę kognitywną emocji, należało na przykład zapytać o to samo w inny sposób lub po prostu – odpowiedź pojawiała się wcześniej. Zamyśl badawczy podporządkowany był myśli zapamiętanej z *Dociekań filozoficznych* (1972, oryg. 1953) L. Wittgensteina odnoszącej się do terminu „gry językowej”: „*Gra językowa* ma podkreślić, że mówienie to część pewnej działalności, (...), aby zrozumieć każdą wypowiedź, konieczny jest **kontekst** (podkreślenie U.J.) (Wittgenstein, 1972, oryg.1953: 20). Autorka właśnie w ten sposób rozumie dochodzenie do znaczenia wyrazu – poprzez jego użycie. Tylko w rozmowie/dialogu, dzięki „wszechogarniającemu kontekstowi” można dojść do znaczenia wyrazu. Takie postępowanie godzi reguły pragmatyczne i semantyczne. Takie postępowanie nie przeczy nakazowi L. Wittgensteina „nie pytajcie o znaczenie, pytajcie o użycie” (Wittgenstein, 1972, oryg. 1953), ponieważ każde użycie ma swojego użytkownika, a każdy użytkownik (w tym dzieci pozostające na różnych etapach rozwoju poznawczego i językowego) świadomie uwydatnia subiektywny punkt widzenia, który dzięki kontekstowi odaje pewien sposób widzenia świata przez mówiącego.

Zdaniem J. Piageta (1928), w trakcie wypytywania dzieci (podczas badania klinicznego) napotkać można na pięć typów reakcji:

- „bylejakość”;
- „zmyślenie – fabulacja” – wówczas dziecko nie zastanawia się odpowiadając na pytania, zmyśla jedynie jakąś historię, w którą wcale nie wierzy albo wierzy tylko dzięki upajaniu się własnymi słowami;
- „mniemania zasugerowane” – pojawiają się wówczas, kiedy dziecko odpowiada, chcąc zadowolić pytającego, bez uciekania się do samodzielnego myślenia;
- „mniemania wywołane” – powstają pod wpływem pytań, bo sposób pytania i zadania go dziecku zmusza je do rozumowania w pewnym kierunku i do systematyzowania swych wiadomości w określony sposób. Pomimo iż ten typ odpowiedzi jest wytworem rozumowania dokonywanego na polecenie, niemniej jednak w trakcie udzielania odpowiedzi dziecko sięga do swoich

wiadomości, „nastawień umysłu” i „struktury rozumowania, które są oryginalne” (tamże: 14 – 15);

- „mniemania samorodne” – występują w sytuacji, kiedy dziecko odpowiada na pytania bez zastanawiania się, bowiem pytanie to nie jest nowe dla dziecka i na odpowiedź jest już ono przygotowane.

J. Piaget wyraźnie podkreśla, że „sugestia” – podczas zadawania pytań – „nie jest rzeczą łatwą do uniknięcia”. Wyjściem z tego rodzaju sytuacji jest formułowanie pytań w języku dziecka oraz „wypytywanie pogłębiające” (tamże: 19, 23), bowiem „mniemanie zasugerowane” ma charakter „zasadniczo chwilowy”. Wystarczy dać kontrsuggestię w pewnym odstępie czasu, ażeby je obalić. Wystarczy pozwolić dziecku mówić przez chwilę i pytać je pośrednio o te same rzeczy; „mniemanie zasugerowane jest pasożytem pośród myśli dziecka i umysł dąży sam do pozbycia się tego ciała obcego” (tamże).

Rozmowy z dziećmi miały na celu uzyskanie odpowiedzi w postaci „mniemań wywołanych” bądź „mniemań samorodnych”, które wyraźnie wskazują na dyspozycje umysłu istniejące przed pytaniem, chociaż usystematyzowane są dopiero pod wpływem stawianego pytania. Zminimalizowaniu częstotliwości pojawiania się „mniemań zasugerowanych” służyć miało niestawianie pytań w kolejności, która „popychałaby” dziecko do potakiwania na każde z nich (na podstawie wdrożenia się). Pytania nie brzmiały np.: „czy mama, tata, pies, kot, drzewo tęsknią?”. Sformułowane były w szereg pytań w rodzaju: „Dlaczego tak myślisz?” „Czy to prawda?” Autorka wyrażała swoją aprobatę słowami: „dobrze”, „doskonale”; wątplenie: „czy jesteś tego pewien/-a?” oraz zainteresowanie opowiadanymi przez dzieci historiami, poprzez które wyjaśniały one rozumienie niektórych emocji. Często jedno pytanie występowało w kilku wersjach. Po udzieleniu każdej odpowiedzi, bez względu na to, czy była ona poprawna, czy błędna, dziecko proszone było o podanie uzasadnienia. Czasami pytania były formułowane *ad hoc* po usłyszeniu poprzednich odpowiedzi i przedstawionych uzasadnień przez badane dziecko (Piaget 1928, Wadsworth 1998). Można odwołać się zatem do twierdzeń funkcjonujących w literaturze przedmiotu:

Powstająca w ten sposób w umyśle (dziecka – U.J.) wiedza ma charakter dialogowy, dynamiczny (...), głęboko penetruje doświadczenie rzeczywistości przez jednostkę i daje prawo do własnego rozumienia świata (Klus-Stańska 2000: 24).

Ponadto przekonał mnie kierunek myślenia H. Borowiec, która w swojej książce (2014) stwierdziła:

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).

Przeczy tym samym zarzutom czynionym przez niektórych badaczy języka dzieci, jakoby ankieta wymuszała na dzieciach repliki „odpowiadające schematom sztucznie wymyślonych pytań oraz sugestiom ankietera dotyczącym treści merytorycznych” (Boniecka 2010: 76).

Formułując pytania, Autorka starała się zwrócić uwagę na kilka aspektów współtworzących strukturę kognitywną badanych emocji w nawiązaniu do formuły I. Nowakowskiej-Kempny (1995: 17) „mówienia o uczuciach”, dążąc tym samym do całościowej analizy semantycznej, łączącej cztery aspekty: nazywanie uczuć, objawów, działań i przeżyć⁶. Oto proponowany model strukturalny:

1) Podmiot doświadczający emocji (nosiciel stanu)

Mając na uwadze to, że myślenie dzieci w wieku przedszkolnym przepojone jest m.in. antropomorfizmem i animizmem badania służyły sprawdzeniu, czy w przekonaniach dzieci emocje są przypisywane tylko człowiekowi, czy doświadczane są przez istoty żywe: zwierzęta, rośliny (pytając o to dzieci niepełnosprawne intelektualnie, niekiedy także dzieci 6-letnie, Autorka podawała w takich przypadkach konkretne przykłady zwierząt bądź roślin) oraz elementy świata nieożywionego, np.: szafa, telewizor, Księżyc, Słońce itp.

- *Czy dzieci tęsknią? Skąd o tym wiesz, dlaczego tak uważasz?*
- *Czy ty tęsknisz?*
- *Czy rodzice/ mama/ tata tęsknią?*
- *Czy dorośli ludzie tęsknią – pani w szkole/ lekarz/ pan policjant/ babcia/ dziadek?*
- *Czy ptaki tęsknią?*
- *Czy zwierzęta tęsknią?*
- *Czy Słońce/ Księżyc mogą tęsknić?*

2) Treść emocji (wartość poznawcza)

Treść umożliwia nam nie tylko odróżnienie „złości” od „strachu”, ale również charakteryzuje takie komponenty jak:

- Źródło emocji/ przyczynę emocji oraz zaangażowanie oczu, ust i uszu w odbiór emocji.
 - *Czy można tęsknić z zamkniętymi oczami?*
 - *Czy można tęsknić z zamkniętymi ustami?*
 - *Czy można tęsknić z zamkniętymi uszami?*

⁶ Podobne badania dotyczące rozumienia pojęć abstrakcyjnych, takich jak: *szczęście* i *miłość*, przez sześciolatek dzieci w oparciu o rozmowę kierowaną przeprowadziła J. Kuć (2009: 39-52).

- Objawy emocji
 - *Jak myślisz, jak wygląda ktoś, kto przeżywa „tęsknotę”?*
 - *Po czym można poznać, że ktoś się boi?*
- Umieszczenie emocji
 - *Gdzie jest „tęsknota” w tobie?*
- Sposób odbioru emocji
 - *Czy można „tęsknotę” zobaczyć/usłyszeć/dotknąć?*
- Podobieństwo
 - *Do czego podobna jest „tęsknota”?*
- Sposób przedstawienia emocji
 - *Czy można „tęsknotę” narysować? Jak byś to zrobił/ zrobiła?*
- Natężenie emocji
 - *Czy można tęsknić mocniej i słabiej?*
 - *Kiedy tęsknimy mocniej, a kiedy słabiej?*

Pytanie definicyjne: co to jest „strach”? zadawałam jako ostatnie (Borowiec 2014). Uzyskane od dzieci odpowiedzi stały się jakościowymi charakterystykami emocji w ramach aspektów (w pracy używane są zamiennie terminy aspekt, podkategoria) sugerowanych pytaniami szczegółowymi, umożliwiającymi sprawdzenie, w jakim stopniu uporządkowana została wiedza oraz językowe sposoby jej werbalizacji. Przypatrując się bazie semantycznej interpretowanych wyrazów, można wnioskować o rodzaju wiedzy i typie racjonalności (zdroworozsądkowej, naiwnej) przywoływanej podczas charakterystyki przedmiotu.

Zgromadzone fakty językowe pozwolą zrekonstruować model definicji kognitywnej każdej badanej emocji oraz pokazać, że zbudowane na podstawie wypowiedzi dzieci pojęcia przyjmują niekiedy postać prototypu. Celem szczegółowym będzie ustalenie, które komponenty „ramy doświadczeniowej”, a także jakie cechy zostały uznane przez dzieci za szczególnie ważne podczas opisu słowa. Posługując się w pracy pojęciami fasety (aspektu, podkategorii), Autorka nawiązuje do opisu semantycznego A. Wierzbickiej (1985), w którym oznacza ono grupę klas odpowiadających jakiejś wspólnej charakterystyce. Fasety mogą być pogrupowane w kategorie (Niesporek-Szamburska 2004: 29).

Przeprowadzone rozmowy były czymś w rodzaju „wysłuchiwania się” w dziecięce rozumienie świata, swoistym negocjowaniem znaczeń utrwalonych w kulturze i w fazie końcowej – ich twórczym rekonstruowaniem (Wiśniewska-Kin 2009: 22). Powstająca niejako w „dialogowy” sposób wiedza w umyśle dzieci ma charakter dynamiczny, „głęboko penetruje doświadczenie rzeczywistości przez jednostkę i daje prawo do własnego rozumienia świata z jednoczesną osobistą odpowiedzialnością za owo rozumienie” (Klus-Stańska 2004: 24).

„TĘSKNOTA” W UJĘCIU SZEŚCIOLETNICH DZIECI

W dziecięcych przekonaniach tęsknią niemal wszyscy ludzie zarówno dzieci, jak i dorośli. Pojawiła się tylko jedna wypowiedź będąca zaprzeczeniem twierdzenia, że wszyscy, bez wyjątku doświadczali tej emocji *nie każdy tęskni... jakaś osoba ma wszystko, co chce, całą rodzinę... no i nie potrzebuje niczego... nie tęskni za ukochaną osobą.*

W poniższych wypowiedziach sześciolatki przybliżają nam przyczyny tęsknoty, np.

*Ja tęsknię i smucę się **jak wyjadą rodzice**⁷.*

Ja tęsknię za moim bratem, tęsknię non stop.

*Tęsknimy **za domem**, kiedy jesteśmy na wakacjach/ **za swoimi zabawkami**/ **za swoim pokojem**.*

*Kiedyś długo tęskniłam **za koleżanką**, która wyjechała.*

*Rodzice to tęsknią **jak dziecko gdzie pojedzie** i długo nie wraca.*

*Kiedy ktoś **wyjeżdże w długą podróż**/ wyjeżdże na długo.*

*Kiedy coś się komuś stanie i ten **ktoś umrze**, to... tęsknimy za nim.*

*Że na przykład **opuściła go żona** i on tęskni.*

Emocja ta nie jest obca również małym dzieciom, one także mają swoje powody ku temu, aby tęsknić. Przeżywają „tęsknotę” głównie z powodu rozłąki z rodzicami i przedmiotami, do których bardzo się przywiązali:

*Takie dziecko po urodzeniu, kiedy zostanie w szpitalu to tęskni... **za mamusią**, żeby je zabrała do domu.*

*Jak dzidzius już urośnie... to może **tęsknić za swoją buteleczką**, bo już nie pije dobrego mleczka.*

*Dzidziusie czasami tęsknią za swoją **ulubioną zabawką**, na przykład... za... pluszowym miśkiem.*

*Tęsknią za swoim **kocykiem albo łóżeczkiem**, albo **poduszczką**.*

*Tak, jak wyjadą tata i mama i one zostaną w domu z babcią i dziadkiem... to tęsknią za **rodzicami**.*

Jednostkowo pojawiały się wypowiedzi typu, np.: *Niemowlaki to chyba jeszcze nie wiedzą, co to tęsknota.*

„Tęsknota” jest przypisywana również zwierzętom. Oto przykładowe wypowiedzi sześciolatek na temat odczuć zwierząt i ptaków:

*Tak. Ja kiedyś się **zaprzyjaźniłam z wiewióreczką**, taką malutką i... później ja **przestałam tam do niej chodzić**, to ona... chyba tęskniła.*

Zwierzęta to wtedy, gdy ich dzieci się gdzieś rozbiegną/ rozejdą w świat/ odejdą.

*Tak, kiedy się **weźmie synka jakiejś żyrafy, czy słonia do ZOO**, to wtedy ona tęskni.*

⁷ W wypowiedziach dzieci treści, które posłużyły do zbudowania eksplikacji semantycznych opisywanych wyrazów, zaznaczam pogrubioną czcionką w celu zobrazowania tego, co wydaje się najważniejsze w przekonaniu dzieci do uwypuklenia „ważniejszych”, istotnych treści znaczeniowych wpływających na struktury kognitywne badanych pojęć.

Pieski tęsknią na pewno. Bo ja mam takiego wilczura, no... jak my odjeżdżamy to on ma takie oczy smutne i biegnie za nami... prawie bramę by przeskoczył.

Jak **od jednego ptaka drugi odleci**, to ten co zostanie to tęskni.

Mogą tęsknić **za domem**.

Oglądałam taką bajkę, że... taka małpka swojego synka zgubiła i tęskniła.

Jeśli chodzi o odczucia roślin, to zdania są podzielone. Trzynaścioro badanych twierdzi, że rośliny przeżywają „tęsknotę”, dziesięcioro jest przekonanych, że nie; pozostali wyrażają wątpliwości oraz stwierdzają z pewną stanowczością, że nie będą potrafili odpowiedzieć na to pytanie, np.:

Bo... jak jest dużo słońca i nie ma wody/ za deszczem.

Może **wtedy jak się je obetnie od korzonka**, to wtedy one tęsknią za ziemią/ może... kiedy ktoś je zerwie.

Nie, bo rośliny, rośliny to są zwykłe kwiatki, trawka i ...różne takie inne...nie **mogą się** wstydzić ani **tęsknić za nikim**.

Nie, bo one w ogóle uczuć nie mają.

Nie, bo nie mają buzi.

Nie, jeszcze nie widziałem takiej rośliny, która tęskni.

Zdaniem zdecydowanej większości badanych przedmioty oraz Słońce i Księżyc nie tęsknią.

Księżyc ma wszystko i on nie może tęsknić. Ma dookoła dużo gwiazdek i chmurki i niebo...

Słońce wszystko widzi... i nie tęskni.

Szafa to nie...a może tego jeszcze nie wiem.

Nie. Myślę... tak... **bo meble nie mają przyjaciół** i nie mają mamy... to i nie mają za kim tęsknić..

Nie **mają oczy** i nie mogą płakać ani **buzi**.

1) Treść emocji. Dziecięce doświadczenia „tęsknoty” pokazują, że odczuwanie emocji jest niezależne od tego, czy oczy są otwarte, czy zamknięte, podobnie rzecz ma się z ustami i uszami, ponieważ **Wtedy tęsknota jest wewnątrz ciała**.

a) Dominującym objawem „tęsknoty” jest płacz, czasami niechęć do mówienia, „zamknięcie się w sobie”. Dowodzą tego następujące stwierdzenia, np.:

Jak ktoś siedzi sam i płacze/ zapłakany/ **ma oczy pełniutkie łez**/ łzy w oczach/ jakby ktoś płakał.

Oczy trochę zapłakane.

Jak ktoś się nie odzywa i tak myśli o kimś.

Nie nam się nie chce, ani mówić... ani jeść, nic, po prostu nic.

b) Umiejscowienie

„Tęsknota” jest jedyną emocją, którą aż szesnaścioro dzieci powiązało z sercem, np.: **tęsknota jest zawsze w sercu, wtedy inaczej bije nasze serce**,

głęboko, głęboko w naszym sercu, na dnie serca, najgłębiej w sercu;

Tęsknotę trudno pokazać na twarzy, bo: *na twarzy jest wówczas „smutek”.*

Oczy, np.: *oczy są pełne łez, kiedy się z kimś żegnamy, kiedy ktoś umrze lub odjeżdża na dłużej, zapłakany ktoś ma oczy pełniutkie łez, w oczach jest tęsknota.*

Głowa, np.: *w głowie, tam gdzie są nasze myśli.*

Całe ciało, np.: *wewnątrz ciała, głęboko w nas.*

Wszędzie/ Powietrze, np.: *dookoła nas, kiedy tęsknimy wszystko wokół wydaje się smutne, tak jakby tęsknota była wszędzie.*

Na szczególną uwagę zasługują te wypowiedzi, które podkreślają następujące spostrzeżenie – otóż tęsknota jest „ukryta” w trudno dostępnym miejscu, na *dnie serca*. Aż trudno uwierzyć, że doświadczenia sześciolatków są tak bogate. W języku potocznym i literackim istnieje grupa metafor językowych, które potwierdzają tego typu doznania, a związki wyrazowe, których wówczas używają dorośli użytkownicy języka podkreślają głębię tego typu uczuć, np.: *X tęskni w głębi serca, X ma serce przepełnione tęsknotą.*

Badane dzieci wskazały również na oczy, odgrywające istotną rolę w doświadczaniu „tęsknoty”. Istnieją również zwroty językowe pokazujące uwarunkowane biologicznie i kulturowo stany rzeczy, zawierające „zakodowaną w słowach wiedzę” (Hołówka 1986: 83), odnoszącą się do tęskniących oczu, np.: *X wypatruje oczy za kimś, X płacze z tęsknoty, ale także: X umiera z tęsknoty, X-a zżera tęsknota* (dwa ostatnie związki pokazują maksymalny stopień natężenia danego uczucia, prowadzący niemalże do śmierci). Korespondują one z wypowiedziami badanych, w rodzaju, np.: *tęsknota czasami może zabić; może się zdarzyć, że np. zwierzę umrze z tęsknoty za swoim panem, który je zostawił.*

c) Większość stwierdzeń pozyskanych z rozmów z dziećmi nie dotyczy bezpośrednio samej emocji, ale mówi o niej w kategoriach, np. objawów, sygnałów zapowiadających bądź zdradzających odczuwanie emocji bądź przeżytych zdarzeń. Dzieje się tak w przypadku pytań odnoszących się do sposobów odbioru emocji, np. pytanie typu: „czy „tęsknotę” można zobaczyć/dotknąć/usłyszeć?” przyniosło następujące odpowiedzi:

Jak się patrzy w niebo i się nie odzywa, tak... myśli.

Tak, można zobaczyć smutek.

Zobaczyć, że minka robi się coraz bardziej smutna, wiem, bo kiedyś mama moja wyszła na przedstawieniu i ja od razu zrobiłem się smutny.

Zobaczyć można jak łzy... opadają.

Jak bije serce, na przykład... to wtedy się dotyka.

Po twarzy można dotknąć, jak ktoś tęskni/ kiedy kto płacze.

Spadające łzki.

Oj! Nie. Ona jest przenikalna.

No można jak ktoś mówi, że tęskni.

Płacz.

*Można **takie dźwięki...** jakby ktoś płakał.*

d) Wydaje się, że trudno jest dzieciom w jednoznaczny sposób przedstawić obraz „tęsknoty”. Postrzegana jest ona jako: **taka minka** i... *tutaj oczka i tak, że płacze i gdzieś patrzy...* lub zdarzenie, np.: *Jak ktoś drze zdjęcie... bo... bo już dłużej nie może czekać./ Na lotnisku... jak dziecko ma same zostać z tatą, bo mama gdzieś leci... to stąd bierze się tęsknota.*

e) Kolejnym aspektem „tęsknoty” jest jej podobieństwo do innych zjawisk i obiektów. I tak w mniemaniu sześciolletnich dzieci:

*Tęsknota to jest... jak **płacz**.*

*To takie **pożegnanie przed wyjazdem**, jak ktoś... wyjeżdża albo... odchodzi.*

*Tęsknota jest **jak piękne miejsce...** takie, z którego nie chcemy odjeżdżać i już wiemy, że..., że... będziemy tęsknić.*

*Tęsknota... to jest chyba **podobna do pociągu**, który jedzie gdzieś daleko, a ktoś zostaje i tęskni.*

Nie wiem jako to powiedzieć, tęsknota to tęsknota i ... już.

Zobaczmy, jaką treść kryje nazwa „tęsknota” w ujęciu dzieci. Oto przykładowe odpowiedzi na pytanie „Co to jest „tęsknota”?”:

To uczucie:

*Że się ma **taką minkę** i się bardzo płacze.*

Znaczy, że ktoś tęskni za kimś.

Człowiek, który tęskni.

*Tęsknota to także się **tęskni**.*

*Tęsknota to jak się myśli, że **ktoś wyjechał**.*

*To wtedy **jak się płacze** i stoi w oknie... i ma się taką minę.*

Jak wyjadą rodzice to się tęskni.

*To jest wtedy... **jak ktoś umrze**.*

Jak ktoś odchodzi, kogo bardzo kochamy.

Nie wiem.

Tab. 1. Semantyczne interpretacje „tęsknoty”

Określenie	Liczba odpowiedzi
Płacz	7
Jak ktoś tęskni	6
Wyjazd/Odejście	6
Rozstanie	4
Śmierć	4
Nie wiem	4
Uczucie	3
Smutek	2

Dzieci opisywały znaczenie wyrazu na kilka sposobów:

- większość dzieci utożsamia „tęsknotę” z *płaczem i smutnym wyrazem twarzy*;
- sześcioro badanych podało tautologiczne wyjaśnienie interesującego nas wyrazu, mówiąc (...) *to, że się tęskni*;
- tylko troje badanych posługiwało się hiperonimem *uczucie*;
- pozostali (10 dzieci) przywoływali w swoich odpowiedziach zdarzenia – jednostkowe lub powtarzające się, wiązane z opisywanym uczuciem (...) *że ktoś umrze, odchodzi, wyjedzie spowodowanym rozstaniem*.

W wyniku kategoryzacji doświadczeń związanych z przeżywaniem „tęsknoty” badane dzieci porządkują owe doświadczenia z subiektywnych punktów widzenia. Można je przedstawić, zachowując hierarchię ważności z perspektywy dzieci:

- 1) „Tęsknota” to rozłąka spowodowana śmiercią lub wyjazdem bliskiej osoby, np. (...) *kiedy ktoś umrze, babcia która umarła, wyjedzie w daleką podróż, opuściła go żona, mama odchodzi od taty, jak dziecko ma zostać z tatą, a mama gdzieś leci*;
- 2) „Tęsknota” związana jest z osobą, która pozostaje z podmiotem doświadczającym uczucia w pewnym oddaleniu, np... *za bratem, za koleżanką, za babcią, która jest w szpitalu, za mamusią, mama tęskni za tatą, tata tęskni za mamą, za rodzicami, tęsknię do babci*;
- 3) Uczucie powodowane jest także rozstaniem z ulubionym przedmiotem, miejscem, np. *(dzidzius) za swoją buteleczką, (dzidziusie) za swoją zabawką, pluszowym misiem, za swoim pokojem, za domem, jak jesteśmy na wakacjach, (małe dzieci) za kocykiem, łóżeczkiem, poduszczką*,
- 4) Dominującym objawem „tęsknoty” jest płacz, są łzy, np. *jak się płacze, że się płacze, zobaczyć można ...jakby łzy, łzy nie mogą płynąć, oczy pełniutki łez, łzy w oczach, oczy zapłakane, sam siedzi i płacze, jakby ktoś płakał, łzy opadają*.

Prototypowym obrazem „tęsknoty” – zgodnie z odczuciami sześciolletnich dzieci – jest *rozstanie i łzy/płacz*.

Zgromadzony materiał leksykalny jest bardzo bogaty. W swoich wypowiedziach sześciolletnie dzieci posługiwały się zdrobnieniami, np. *buteleczka, wiewióreczka, poduszcze, łóżeczko, mleczko* (utworzonymi za pomocą formantu -eczka/-eczko); *oczko* (z formantem -ko); *trawka, chmurka, gwiazdka, małpka, łezka* (z formantem -ka); *kocyk* (formant -yk); *synek, piesek, korzonek, kwiatek* (-ek) oraz ekspresywnymi formami przymiotników, np. *pełniutki, ma lutka* i formami spieszczonymi, np. *babcia, ciocia dziadzio, dziadzius, dzidzius, mamusia*; badani posługują się dziecięcą formą wyrazu *buzia*.

W dziecięcych wypowiedziach nie zabrakło także rzeczowników abstrakcyjnych, np. *tydzień, dzień* (rz. określające zjawiska związane z czasem i upływem czasu); *podróż* (rz. o znaczeniu czynnościowym); *pożegnanie* (rz. nazywający czynność), *życie, śmierć, dźwięk* (pojęcia ogólne); *niebo* (zjawisko metafizyczne); *sen* (rz. odnoszące się do stanu fizycznego); *telewizja* (zjawisko społeczne); *tęsknota, uczucie* (stan psychiczny).

Konceptualizacja „tęsknoty” nie jest różna od tej, którą posiadają w swoich umysłach dorośli. To *rozstanie* i *łzy, uczucie* doświadczane przez wszystkich ludzi niezależnie od wieku. Tęsknią również zwierzęta i ptaki *za domem, jak od jednego ptaka drugi odleci*; rośliny, jeśli tęsknią (dzieci wyrażają tutaj swoje poważne wątpliwości), to najczęściej *za wodą i ziemią*; zaś z całą pewnością „tęsknoty” nie przeżywają przedmioty. Serce i oczy są niejako miejscami, w których zlokalizowana jest „tęsknota”. Aby tęsknić, nie są potrzebne usta i uszy, bo „tęsknota” jest *wewnątrz ciała*, kiedy tęsknimy zwykle *plączemy, mamy oczy pełniutkie łez*; jest jak *pożegnanie* i *piękne miejsce, do którego chcemy wrócić*. Kiedy narysujemy *smutnego człowieka, który gdzieś patrzy*, to byłoby równoznaczne z narysowaniem „tęsknoty”.

W umysłach dzieci sześciolletnich struktury kognitywne emocji budowane są w takich aspektach, jak: podmiot doświadczający emocji, przyczyny, objawy i umiejscowienie emocji (choć na ten aspekt dzieci nie zawsze zwracają uwagę). Definicję pojęcia przenika antropocentryczna postawa wobec rzeczywistości oraz antropomorfizmem w opisywaniu zwierząt, roślin, czasami także obiektów martwych. Dziecięca wiedza o świecie ma w ogromnej mierze charakter subiektywny, zależy tym samym od indywidualnych doświadczeń i spostrzeżeń. Pomimo iż w swoich wypowiedziach bazują one przede wszystkim na wiedzy potocznej, to jednak na tę „potoczną perspektywę wyobrażeń o świecie” (Boniecka 2001: 170) nałożona została bogata wyobraźnia, indywidualność spostrzeżeń, otwartość myślenia i, co za tym idzie, „twórcze użycie języka” (M. Przetacznik-Gierowska 1994: 201), umożliwiające oryginalne obrazowanie w trakcie chociażby poszukiwania podobieństw pomiędzy emocjami, światem przyrody, światem baśni i własnymi doświadczeniami.

Zawartość słownika umysłowego sześciolletnich dzieci cechuje wysoka frekwencja rzeczowników żywotnych (w tym osobowych – będących nazwami najbliższych osób i nieosobowych – odnoszących się do zwierząt) oraz rzeczowników nieżywotnych, które stanowią nazwy przedmiotów znanych dzieciom z codziennych doświadczeń oraz nazwy miejsc. Ponadto dzieci sześciolletnie chętnie posługują się czasownikami nazywającymi czynności wykonywane przez ludzi oraz określające zachowanie zwierząt, także stany, w jakich znalazły się istoty żywe. Również przymiotniki opisujące zwłaszcza te cechy ludzi i zwierząt, które odnoszą się do właściwości postrzeganych zmysłami, są kategorią, po którą sięgają dzieci bardzo chętnie.

Dzieci mają trudności z procesem kategoryzacji, a zatem z tą czynnością poznawczą, która prowadzi do przypisania egzemplarzy – w moim przypadku nazwy stanu emocjonalnego – do kategorii EMOCJE/ UCZUCIA. Chociaż posiadają bogate doświadczenia, jednak aparatura pojęciowa, jaką dysponują, nie jest jeszcze na tyle ukształtowana, aby mogły one bez większych przeszkód odwzorować w języku wiedzę o emocjach, posiadając określoną reprezentację umysłową tych stanów. Ich językowa projekcja emocji jest zubożona o kategorie nadrzędne – hiperonimy (z łatwością sięgają po pojęcia z podstawowego poziomu abstrakcji), ponadto najczęściej posługują się prototypową nazwą emocji (dość niepewnie opisują swoje przeżycia za pomocą synonimów definiowanych stanów emocjonalnych).

W procesie definiowania nazw emocji sześciolatek dzieci „zanurzone” są w świecie zewnętrznym, przywołują przykładowe sytuacje, zdarzenia zapisane w pamięci w postaci skryptów po to, aby przybliżyć rozmówcy swój sposób pojmowania rzeczywistości. A zatem siatka pojęciowa istniejąca w ich umysłach nie wystarcza do tego, aby dokonać konceptualizacji emocji bez sięgania do świata zewnętrznego.

„TĘSKNOTA” W UJĘCIU DZIECI Z ZESPOŁEM DOWNA

Dzieci z zespołem Downa postrzegają „tęsknotę” jako rozłąkę z najbliższymi osobami, czego dowodem są następujące wypowiedzi: *jak pojechałam z Gabą (Gabrysia – tak ma na imię siostra dziewczynki) na obóz/ rano, mama idzie do pracy/ jak jestem u babci na wsi/ kiedy właśnie jestem u cioci/ tęskniłam jak Kuba (brat chłopca) wyjechał/ czasami tęsknię do rodziny/ tak jak tata pojechał na delegację itp.*

Zdaniem badanych emocje doświadczane są przez ludzi oraz przez zwierzęta, chociaż w przypadku podmiotu doświadczającego, jakim są zwierzęta, częściej dochodziło do charakterystyki wyglądu zewnętrznego niż do opisu doświadczanych przez nie uczuć, np. *zwierzęta to są puchate, a niektóre mają skórę, łapy, gładką* (w wypowiedzi nastąpiło naruszenie ciągłości bezpośredniego związku, jaki istnieje między rzeczownikiem i określającym go przymiotnikiem); zachowania – *one wtedy idą spać, myszka, kotek przylatują. Myszka dostanie serek. Ptaszki lubią siano. (...) Masz rację, pomyliłam się*. Trudno jednoznacznie rozstrzygać istotę wypowiedzi w rodzaju *myszka, kotek przylatują* – czy powstały one poprzez nawiązanie do jakiegoś utworu literackiego, obejrzonej bajki, a może jest to spowodowane brakiem wiedzy na temat odczuć zwierząt i „werbalizację myśli zastępują stereotypy werbalne” (Panasiuk 2003: 27) w rodzaju *myszka dostanie serek*. Natomiast pojawienie się czasownika *przylatują* wiąże się z tym, że wyraz „latać” w języku dziecka jest równoznaczny z „bardzo szybko biegać”, „pędzić” i dlatego często stosuje się za-

miennie. Podobne zjawisko obserwujemy również w języku potocznym (Gąsiorek 1995: 248; Żydek-Bednarczuk 1991: 42). Na końcu wypowiedzi, pod wpływem mojej interwencji: „Co ty mówisz? – Ptaszki nie jedzą siana, siano je konik i krówka”, dziewczynka przyznaje się do popełnionego przez siebie błędu myślowego, stosując formułę: *masz rację, pomyliłam się*.

Co do odczuć roślin, to zdania dzieci są podzielone: *rośliny nie tęsknią, stoją* (zwrócenie uwagi tylko na cechy zewnętrzne), *nie umieją* (w odniesieniu do umiejętności człowieka), *nie mają mamy ani taty* (w nawiązaniu do swoich doświadczeń, gdyż najczęściej dzieci łączą „tęsknotę” z rozłąką z rodzicami). Mówiąc o ludziach, zwierzętach, roślinach i przedmiotach martwych, dzieci niepełnosprawne intelektualnie budują swoje spostrzeżenia w odniesieniu do konkretnych postaci, zwierząt i obiektów, tak jak to ma miejsce w poniższej wypowiedzi: *nie tęsknią, bo te rośliny* (ze wskazaniem na stojące w pokoju akwarium) *żyją w akwarium, tam żyją też i ryby* (możemy domniemywać że dziecko zastosowało tutaj elipsę myślową w rodzaju, rośliny nie są w akwarium same, więc nie tęsknią). W opinii innych dzieci, owszem, rośliny mogą tęsknić *do innych roślinek* (zdrobnienie), *za deszczem, za wodą, za słońcem*, dzieci – świadomie bądź nie – dokonują w ten sposób antropomorfizacji tychże obiektów; ponadto one (rośliny) *klóć się w domu*.

Zgodnie ze stanowiskiem większości badanych, przedmioty martwe, takie jak szafa i telewizor, nie przeżywają „tęsknoty”, *tylko stoją w domu/ mój komputer (?)... nie. On tu tylko stoi; w szafie mam ubrania/ (telewizor) oglądam filmy i bajki z mamą*; nie tęsknią jeszcze z innego powodu, *bo nie mają nikogo* (dziecko werbalizuje swój sposób myślenia zgodnie z powszechną prawdą, bowiem przeżywanie „tęsknoty” wiąże się z nieobecnością kogoś lub czegoś, zwykle nie tęsknimy za kimś, kogo nie spotkaliśmy lub za czymś, czego nie mieliśmy).

„TĘSKNOTĘ” WIAŻĄ DZIECI Z SERCEM I GŁOWĄ

Przy okazji odpowiedzi na pytanie: „Co to jest „tęsknota”? po raz pierwszy i jedyny pojawiła się kategoria nadrzędna: *to uczucie*. Udzielając odpowiedzi na to właśnie pytanie, dzieci postrzegają „tęsknotę” w kategoriach smutku i nieobecności bliskich. Obrazują to następujące wypowiedzi, np. *...że kogoś bliskiego nie ma/ jak nie ma mamy/ kiedy nie ma mamy i taty/ ludzie szukają rodziny, mamy, taty i w takich domach bezdomnych mieszkają* (dziewczynka nie potrafi uwzględnić syntaktycznych związków podrzędności, wobec tego radzi sobie jak umie, łącząc zdania składowe mało wyrazistym spójnikiem „i”). Po uwzględnieniu zależności logicznych wypowiedź mogłaby przybrać następującą postać: „Ludzie szukają rodziny mamy i taty. Czasami jednak ich nie znajdują, wówczas mieszkają w schroniskach dla bezdomnych”.

Dzieci jednostkowo łączyły „tęsknotę” z uczuciem współtowarzyszącym, a mianowicie „smutkiem”, wyrażając jednocześnie charakterystyczną niepewność sądu, np. w wypowiedzi: *Tęsknota, to jest... smutek (?) Tak (?)*

Dzieci odwoływały się do typowych objawów, np.: *Można zapłakać./... bo czasami to aż łzy się w oczach kręcą* – w nawiązaniu do istniejącego w polszczyźnie frazeologizmu „łza się w oku kręci” oznaczającego wzruszenie, bliskie płaczu. Ponadto wskazują (co prawda jednostkowo) na drugorzędne cechy pojęcia, „rodzaj swoistego stereotypu semantycznego mieszczącego się między topiką a formułą” (Niesporek-Szamburska 2004: 124), np. „tęsknota” to *ludzie przy pociągu/ odjeżdżający pociąg* – w nawiązaniu do wydarzeń związanych z rozstaniem, wyjazdem bliskich.

Jedna z wypowiedzi, w której chłopiec mówi o sobie jako podmiocie doświadczającym „tęsknoty”, jest wyjątkowa: *... ja jadę. Jadę na rowerze. Mój rowerek zasuwą. W koszyku mam bułeczkę, dżem i kartonik z mlekiem. Mam chipsy i ciastko. Niech to szlak, to niepotrzebne (...)*. Tylko znajomość kontekstu umożliwia właściwe odczytanie tego opowiadania, które jest relacją z wyprawy po zakupy do pobliskiego sklepu (chłopiec rzeczywiście samodzielnie robi drobne zakupy i jest z tego bardzo dumny). Słuchając tej relacji, gdzieś w tle wyobrażeń pojawia się Czerwony Kapturek, niosący w koszyczku lekarstwa i przysmaki dla swojej babci. Użyty w wypowiedzi czasownik *zasuwą* w znaczeniu „jedzie bardzo szybko, pędzi” jest charakterystyczny dla wielu tekstów dziecięcych i języka mówionego w ogóle. Wyraz niezadowolenia został zwerbalizowany poprzez użycie frazemu *niech to szlak* (Rodak 2000: 195). Na skutek przypomnienia oraz ponownej prośby o udzielenie odpowiedzi chłopiec podał przykład sytuacji, w której tęsknił: *jak tata pojechał na delegację i ja tęskniłem, i chciałem codziennie dzwonić (nadużycie spójnika „i”)*.

Wypowiedzi dzieci niepełnosprawnych intelektualnie obfitują w różnego typu błędy składniowe. Czasami, z powodu braku umiejętności zwerbalizowania swoich myśli, mogą one spowodować swoisty komizm językowy, np.:

Do żaby (w odpowiedzi na pytanie: „Czy zwierzęta, takie jak na przykład pies i kot tęsknią?”). W zdaniu pominięty został podmiot „bocian” i orzeczenie „tęskni”, więc po uwzględnieniu tych komponentów zdanie powinno brzmieć „Bocian tęskni za żabą”, przy założeniu, że pojawi się wypowiedź pełnym zdaniem.

Jak drugie umrze (jeśli za wzorzec przyjmujemy odpowiedzi pełnym zdaniem, a więc takie, które polegają „na utrzymaniu całkowitego paralelizmu w stosunku do formuły pytanej” (Boniecka 1995: 238), to możemy uznać, że w swoim wypowiedzeniu chłopiec pominął podmiot i orzeczenie oraz nie uwzględnił zależności logicznych, na które wskazuje użyty relator *jak* łączący zdania nadrzędne z podrzędnym), uzupełniając wypowiedzenie odpowiednimi składnikami, zdanie może przybrać następującą postać: „Zwierzę tęskni

wówczas (wtedy), jak drugie umrze”. Z drugiej strony, jeśli popatrzymy na związek pytania i odpowiedzi, por.:

Pytanie: „Czy zwierzęta (pies, kot) tęsknią czasami?”
Tak, jak drugie umrze.

Widzimy rzecz następującą: chłopiec buduje wypowiedź eliptyczną, ponieważ korzysta ze struktury pytania, tym samym „daje dowód umiejętności konstruowania tekstu przy czynnym współudziale drugiej osoby” (tamże: 239). Zgodnie z tym, co pisze B. Boniecka:

to, co niekonieczne, można uznać za nadmiarowe, redundantne i retardacyjne. Jako takie właśnie, czyli jako niedynamizujące treści i stylistycznie monotonne odpowiedzi pełnym zdaniem uważam za zbędne w każdej odmianie języka. (tamże: 238)

Za świnką (morską) ona się gdzieś zapodziała. Tu klatka. Takie miała oczy, buzię, ładne i się gdzieś zapodziała – w wypowiedzi zwraca naszą uwagę czasownik *zapodziała się*, w znaczeniu „zgubiła się”; wyraz „zapodziewać się/zapodziać się” inaczej „zawieruszyć się gdzieś, przepadać gdzieś” stosujemy raczej w odniesieniu do przedmiotów martwych, np. „Notatki się gdzieś zapodziały. Gdzie zapodziałeś zeszyt z notatkami?” (Dunaj 1996: 1330). Ponadto w zdaniu: *Takie miała oczy, buzię, ładne i się gdzieś zapodziała* widzimy naruszenie związku bezpośredniego *oczy, buzię, ładne* – „ładne oczy, buzię” i powtórzenie wyrażenia, które pojawiło się na początku wypowiedzi *się gdzieś zapodziała*.

Niektóre wyjeżdżają do Ameryki, do Włoszech i tam tęsknią do swoich dzieci. – w zdaniu tym wyraz *niektóre* występuje w roli przymiotnika określającego ludzi, wobec tego w połączeniu *niektóre ludzie* mamy do czynienia z akomodacją w zakresie rodzaju, zaś w wyrażeniu *do Włoszech* – w zakresie przypadku; wydaje się też, że odpowiedniejszym przysłówkiem byłby przysłówek „stamtąd”, wskazujący na miejsce, z którego coś się zaczyna niż przysłówek *tam*.

Konceptualizacja „tęsknoty” pokazuje, że reprezentacja poznawcza emocji w umyśle dzieci z zespołem Downa nie ma charakteru symbolicznego, natomiast wiąże się z pamięcią czynności i zdarzeń. Ich doświadczenia są dużo skromniejsze w porównaniu z dziećmi sześciolletnimi – w dużo mniejszym stopniu aktywizują zatem odpowiednie obszary systemu poznawczego, budując wiedzę o emocjach. Możliwość opisu doświadczeń dzieci z zespołem Downa zależy od posiadanej przez nich aparatury pojęciowej – jest bardzo skromna, dotyczy bowiem tylko zjawisk konkretnych. Nie posiadają one w słowniku umysłowym pojęć hierarchicznych. Tylko niektóre w zadawalającym stopniu posługują się rzeczownikowymi, czasownikowymi i przymiotnikowymi nazwami emocji podstawowych. Struktura rzeczywistości, jaką posiadają w swoich umysłach, jest nieodpowiednio ukształtowana i skatego-

ryzowana, nie dysponują one właściwą orientacją w świecie, ponieważ w niewielkim stopniu opanowały język.

Obraz emocji ma charakter jednopłaszczyznowy, co oznacza, że dzieci te najczęściej ograniczają się do opisu własnych doświadczeń, „kawałkując” rzeczywistość na fragmenty przynależące do konkretnych osób – rodziców, rodzeństwa, zwierząt domowych, roślin stojących na okiennym parapecie oraz zdarzeń, w których ona same brały udział. Powstają w ten sposób „ukonkretnione konceptualizacje” (Ozdzyński 1995: 303) indywidualnych doświadczeń dzieci, a nie definicje nazw emocji. Ich myślenie posiada znamiona konkretności również i z tego powodu, że „włączają one w sposób nagminny kontekst sytuacyjny do swoich wypowiedzi, wtrącając słowa i uwagi dotyczące otoczenia, w którym odbywa się rozmowa” (Obuchowski 1970: 117). Wypowiadane przez nie słowa „zyskują – dzięki silnej kontekstualizacji (tzw. związkowi z sytuacją mówienia, zachowaniem gestykulacyjno-mimicznym i proksemicznym nadawcy dzięki współtworzącej obecności odbiorcy) – sytuacyjną jednoznaczność, czytelność” (Skudrzykowa, Warchal 2001: 100).

Bibliografia

- Bartmiński J. (2001), *Styl potoczny*, (w:) *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 115–134.
- Bernstein B. (1980), oryg. 1973, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, (w:) *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa, s. 95–115.
- Bieganowska A. (2008), *Pomocna dłoń czy niedźwiedzia przysługa*, „Bardziej kochani” 4(48), s. 24–27.
- Bieleń B. (1983), *Rozwój myślenia dzieci 6–7-letnich*, Warszawa.
- Boniecka B. (1995), *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*. Seria: *Komunikacja i jej językowa i jej zaburzenia*, red. S. Grabias, t. 10, Lublin.
- Boniecka B. (2001), *Definicje i eksplikacje dziecięce*, (w:) *Zaburzenia mowy. Mowa. Teoria – Praktyka*, red. S. Grabias, t. 1, Lublin, 159–174.
- Boniecka B. (2010), *Dziecięce wyobrażenie świata. Zbiór studiów*. Lublin.
- Borowiec H. (2001), *Analogia w języku 6-letnich dzieci*, „Logopedia” 29, s. 71–86.
- Borowiec H. (2014), *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Lublin.
- Carr J. (1985), *The Development of Intelligence*, (w:) *Current Approaches to Down’s Syndrome*, red. B. Stratford, London-New York-Sydney-Toronto.
- Cunningham C. (1994), *Dzieci z zespołem Downa. Poradnik dla rodziców*, Warszawa.
- Fischer K., Koch R. (1991), *Mental Development in Down Syndrome Mosaics*, „American Journal of Mental Retardation” 96, nr 3, s. 345–351.
- Gąsior K. (1991), *Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Kraków.
- Hołówka T. (1986), *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa.
- Jęczeń U. (2013), *Kilka prawd o wrażliwości emocjonalnej dzieci z zespołem Downa i sposobach jej uzewnętrzniania*, (w:) *Język, człowiek, społeczeństwo. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Grabiasowi*, red. J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin, s. 395–406.

- Klus-Stańska D. (2004), *Świat dziecięcych znaczeń* (red.), Warszawa.
- Kostrzewski J. (1963), *Badania nad poziomem rozwoju umysłowego w chorobie Downa*, „Pediatria Polska” 9, s. 781-799.
- Kostrzewski J. (1993), *Problem rzetelności i trafności skali podstawowych zdolności szkolnych w zastosowaniu do badań dzieci w wieku od 5 do 12 lat i starszych umysłowo upośledzonych*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Paedagogica et Psychologica” 32, s. 2361.
- Kościelska M. (1995), *Oblicza upośledzenia*, Warszawa.
- Kuć J. (2010), *Językowe wykładniki pojęć abstrakcyjnych szczęście i miłość w mowie dzieci sześciolatków*, „Conversatoria Linguistica”, Rok III: 2009, 2010, s. 39-52.
- Langacker R. (1988), *A View of Linguistic Semantics*, (w:) *Topics in Cognitive Linguistics*, red. B. Rudzka-Ostyn, Amsterdam, s. 49-98.
- Maciejewska A. (1999), *Analiza semantyczna wyrazów w języku dzieci czteroletnich*, niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem Prof. J. Wierchowskiego.
- Mrazek H. (2002), *Komunikacja językowa i nauka o języku w podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia językowego* (w:) *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków.
- Niesporek-Szamburska B. (2004), *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*, Warszawa.
- Nowakowska-Kempna I. (1995), *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*, Katowice.
- Obuchowski K. (1970), *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*, Warszawa.
- Ożdżyński J., (1995), *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedzi dziecka*, (w:) *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 169-184.
- Panasiuk J. (2003), *Realizacja struktur składniowych w afazji*, „Logopedia” 32, s. 15-61.
- Piaget J. (1929), *Jak sobie dziecko świat przedstawia*, przekł. M. Ziemińska, Warszawa-Lwów.
- Przetacznik-Gierowska M. (1994), *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Seria: Język – Poznanie – Komunikacja, red. B. Bokus, t. 4, Warszawa.
- Rodak R. (2000), *Frazemy jako emotywnie operatory interakcyjne*, (w:) *Język a kultura*, t. 14. *Uczucia w języku i tekście*, s. 187-198.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996.
- Skudrzykowska A., Warchała J. (2001), *O kompetencji interakcyjnej, czyli o współtworzeniu tekstów dialogu*, (w:) *Zaburzenia mowy. Mowa. Teoria – Praktyka*, red. S. Grabias, t. 1, Lublin, s. 99-107.
- Wadsworth B.J. (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, przekł. M. Babiuch, Warszawa.
- Wierzbicka A. (1985), *Lexicography and Conceptual Analysis*, Ann Arbor.
- Wittgenstein L. (1972), oryg. 1953, *Dociekania filozoficzne*, przekł. B. Wolniewicz, Warszawa.
- Wiśniewska-Kin M., (2009), *„Miłość jest jak wiatrak” – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, Łódź.

- Załazińska A. (2006), *Niewerbalna struktura dialogu. W poszukiwaniu polskich wzorców narracyjnych i interakcyjnych zachowań komunikacyjnych*, Kraków.
- Zasępa E. (2003), *Rozwój intelektualny dzieci z zespołem Downa*, Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U. (1995), *Język mówiony dzieci w sytuacji rodzinnej i towarzyskiej*, (w:) *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży. Materiały ogólnopolskiej konferencji*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 37–44.